

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra psychologie**



**Diplomová práce**

**SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ  
U ADOLESCENTŮ**

**-  
VNÍMÁNÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ  
VE STŘEDOŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ**

**ADOLESCENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES**

**-  
PERCEPTIONS OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES  
IN THE ENVIRONMENT OF SECONDARY SCHOOLS**

**Autorka:** Zuzana Pospíšilová

**Vedoucí práce:** PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

**Praha**

**2011**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.

V Praze dne

.....  
Zuzana Pospíšilová

Ráda bych poděkovala PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost a ochotu podílet se na této diplomové práci. Mé poděkování patří také PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za zprostředkování škály autora Roberta Burdena „Myself As a Learner Scale“ a za konzultace týkající se překladu cizojazyčných textů.

## OBSAH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ABSTRAKT .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1 ÚVOD .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2 TEORETICKÁ ČÁST .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2.1 Období adolescence .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2.2 Specifické poruchy učení v období adolescence .....</b>  | <b>9</b>  |
| 2.2.1 Projevy specifických poruch učení v adolescenci .....   | 9         |
| 2.2.2 Emoce adolescentů se specifickými poruchami učení .....   | 16        |
| 2.2.3 Sebepojetí adolescentů se specifickými poruchami učení .....  | 19        |
| 2.2.4 Pozitivní aspekty specifických poruch učení .....   | 23        |
| <b>3 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>3.1 Výzkumný design .....</b>  | <b>26</b> |
| 3.1.1 Cíle výzkumného šetření .....   | 26        |
| 3.1.2 Metody získávání dat .....  | 27        |
| 3.1.2.1 Dotazník „Jak se učím“ .....  | 30        |
| 3.1.2.2 Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé .....   | 33        |
| 3.1.2.3 Polostrukturovaný rozhovor .....  | 36        |
| 3.1.3 Popis výzkumného vzorku .....   | 38        |
| <b>3.2 Analýza dat .....</b>  | <b>40</b> |
| 3.2.1 Primární analýza dat .....  | 40        |
| 3.2.1.1 Fungování adolescentů se specifickými poruchami učení na střední škole .....                      | 41        |
| 3.2.1.1.1 Proces výběru střední školy .....   | 41        |
| 3.2.1.1.2 Školní obtíže a jejich překonávání .....  | 43        |
| 3.2.1.1.3 Vnímání diagnózy specifická porucha učení .....   | 46        |
| 3.2.1.1.4 Vztahy ve škole .....   | 47        |
| 3.2.1.1.5 Specifická porucha učení jako „výhoda“ nebo nevýhoda .....                                      | 48        |
| 3.2.1.1.6 Pozitivní aspekty specifických poruch učení .....   | 50        |
| 3.2.1.2 Projevy specifických poruch učení v období adolescence .....                                      | 52        |
| 3.2.1.2.1 Významné projevy specifických poruch učení v období adolescence .....                           | 52        |
| 3.2.1.2.2 Nevýznamné projevy specifických poruch učení v období adolescence .....                         | 54        |
| 3.2.1.2.3 Projevy specifických poruch učení ve školním prostředí a v každodenním životě .....             | 56        |
| 3.2.1.3 Přístup adolescentů se specifickými poruchami učení ke středoškolskému studiu .....               | 58        |
| 3.2.2 Sekundární analýza dat .....  | 65        |
| 3.2.2.1 Popis první skupiny .....   | 68        |
| 3.2.2.2 Popis druhé skupiny .....   | 69        |
| 3.2.2.3 Porovnání první a druhé skupiny .....   | 71        |
| <b>3.3 Diskuze .....</b>  | <b>73</b> |
| 3.3.1 Porovnání výsledků výzkumného šetření s literaturou .....   | 73        |
| 3.3.2 Zamyšlení nad dalšími možnostmi zkoumání problematiky specifických poruch učení u adolescentů ..... | 74        |
| <b>4 ZÁVĚR .....</b>  | <b>76</b> |
| <b>POUŽITÉ ZDROJE .....</b>   | <b>80</b> |
| <b>PŘÍLOHY .....</b>  | <b>83</b> |

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se věnuje tématu adolescentů se specifickými poruchami učení se zaměřením na středoškolské prostředí. Práce je tvořena teoretickou a praktickou částí.

Úvodní kapitola se zabývá problematikou specifických poruch učení v období adolescence. Nejprve je vymezeno období adolescence a jeho základní charakteristiky. Dále je pozornost věnována projevům specifických poruch učení v adolescenci a také sekundárním projevům vyplývajícím z této diagnózy. Závěr první kapitoly obsahuje popis pozitivních aspektů specifických poruch učení, což je koncepce, která v našich podmínkách zatím není příliš rozšířená.

Cílem praktické části této práce je v první řadě popis fungování adolescentů se specifickými poruchami učení ve středoškolském prostředí. Dále se výzkumné šetření soustředí na identifikaci projevů vážících se ke specifickým poruchám učení a diferenciaci obtíží ve vztahu ke školnímu prostředí a každodennímu životu. Závěr výzkumného šetření se věnuje zjištění přístupů, které zaujímají adolescenti se specifickými poruchami učení ke středoškolskému studiu. Data získaná prostřednictvím metod sběru dat (rozhovor a dotazníky) jsou nejdříve interpretovány izolovaně, poté souhrnně. Závěr praktické části nabízí diskuzi výsledků s literaturou a zamyšlení nad dalším zkoumáním v oblasti specifických poruch učení v období adolescence.

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on adolescents with specific learning disabilities in the milieu of secondary schools. It is divided into a theoretical part and an empirical part.

The first part introduces a topic of specific learning disabilities in the developmental stage of adolescence. It first describes the most relevant aspects of adolescent development. The attention is then paid to typical manifestations of specific learning disabilities in adolescence, and also to secondary symptoms usually connected with this diagnosis. Finally, the so called positive aspects of specific learning disabilities are described, which is a rather unknown approach to specific learning disabilities in the Czech Republic.

The empirical part aims to map coping strategies of adolescents with specific learning disabilities within the school environment. It attempts to identify manifestations of specific learning disabilities and it differentiates them into a typical school problems and everyday life problems. The data lead to a description of various approaches and strategies which adolescents with specific learning disabilities use to cope with demands of their study. The data were first analyzed in separated clusters and then combined and interpreted via more in-depth analysis. The empirical part eventually discusses the gained data with previous research and suggests further investigation in the field of adolescents with specific learning disabilities.

# 1 ÚVOD

Péče o jedince se specifickými poruchami učení má u nás dlouholetou tradici, o tomto tématu bylo napsáno mnoho kvalitních publikací, o problematice specifických poruch učení je poměrně dobře informována i laická veřejnost. Naštěstí se již tak často nesetkáváme s názory, že specifické poruchy učení jsou záležitostí období docházky do základní školy a pak mizí. Připouštíme tedy, že specifické poruchy učení přetrvávají v nějaké formě do období adolescence a dospělosti. O podobě těchto poruch v adolescenci a dospělosti toho však víme poměrně málo a poznatky o této problematice musíme čerpat převážně ze zahraniční literatury a ze zahraničních výzkumů.

Problematika tzv. sekundárních projevů specifických poruch učení, tedy projevů promítajících se do chování a prožívání jedince, je nám ještě více neznámá. Studentům středních škol se specifickými poruchami učení jsme schopni nabídnout pomoc s rozvojem studijních dovedností, organizací studia a navrhnout strategie sloužící k překonávání obtíží při studiu. Měli bychom se však také zajímat o to, jakým způsobem student s touto poruchou, která se negativně promítá do školního výkonu i do každodenního života, vnímá tuto diagnózu a snažit se směřovat toto vnímání k pozitivnímu pojetí, které může být završeno úplným přijetím této diagnózy.

Z důvodu zájmu o problematiku specifických poruch učení v období adolescence a mého působení v neziskové organizaci DYS-centrum Praha o.s., kde se péči o tuto cílovou skupinu věnuji, jsem se rozhodla zaměřit tuto diplomovou práci na téma specifických poruch učení v období adolescence s důrazem na vnímání této diagnózy.

Vzhledem k tomuto tématu, které u nás není příliš rozšířené, jsem byla nucena čerpat informace ve velké míře ze zahraničních publikací. V zahraniční literatuře bývá jako zastřešující pojem pro všechny druhy specifických poruch učení (kromě dyspraxie) užíván pojem dyslexie. V této práci jsem tedy při citacích zahraničních zdrojů ponechala pojem dyslexie, který označuje celou skupinu specifických poruch učení.

## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Období adolescence

Období adolescence představuje podle Langmeiera a Krejčířové (2006) druhou etapu období dospívání<sup>1</sup>, trvá zhruba od 15 do 22 let věku člověka. Jedná se o období dokončování změn, které začaly ve fázi puberty. Rychle se mění postavení jedince ve společnosti (přechod ze základní na střední školu) a vztahy, zásadně se mění i sebepojetí. Pro ukončení adolescence nemají již biologická kritéria takovou váhu jako pro etapu puberty – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělání a získání profesní kvalifikace) (Macek, 2003).

Pubescence je anglosaskou literaturou striktně spojována s fyziologickými změnami, které v tomto období nastávají, zatímco termín adolescence souvisí především s psychosociálními aspekty vývoje. Zatímco pubescentní změny se odehrávají u všech jedinců ve všech kulturách a zemích, adolescentní změny nemusejí být tak zřetelné a pozorovatelné celosvětově. (Arnett, 2009)

Mezi hlavní vývojové úkoly etapy dospívání patří na jedné straně uvolnění z přílišné závislosti na rodičích a na druhé straně navazování diferencovanějších a významnějších vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V období dospívání je dotvořen stabilní pocit vlastní identity. Úspěšná individuace v tomto období znamená dosažení psychické diferenciaci (schopnosti vnímat sebe samého jako psychicky odlišeného od svých rodičů a vrstevníků, uvědomovat si a akceptovat omezení a chyby rodičů a přijímat za sebe odpovědnost) a psychické nezávislosti (schopnosti vnímat sebe sama jako jedináčího nezávisle na druhých i na jejich mínění bez nepřiměřených pocitů úzkosti nebo viny). (Langmeier, Krejčířová, 2006)

---

<sup>1</sup> V textu této práce se budu držet stejného rozdělení, které používá Langmeier a Krejčířová (2006), tedy pojetí adolescence jako dílčí fáze dospívání. Pojem „adolescence“ a „dospívání“ bývá v literatuře často používán ve stejném významu.

Macek (2003) udává jako synonymum adolescence pojem mládí, pro pubescenci dospívání. Ve své publikaci zahrnuje do adolescence celé období mezi dětstvím a dospělostí (tedy dospívání i mládí), tedy od 10/11 do 20/22 let. Macek (2003) dělí adolescenci na tři fáze: časnou (10/11 – 13 let), střední (14 – 16 let) a pozdní adolescenci (17 – 20, případně déle).



Utváření identity v období adolescence je mnohohrstevnatý proces, na kterém se podílí jak vlivy sociální a interpersonální, tak dispoziční a osobnostní. Kromě odpovědi na základní otázku „kdo jsem“, je důležitou kvalitou i vědomí vlastní stability, kompetence a pohody. Klíčové se stávají také odpovědi na otázky týkající se vlastního místa a směru („kam patřím“, „k čemu směřuji“, „co je moje osobní perspektiva“), smyslu a vřdčích hodnot („co považuji v životě za důležité a v čem vidím jeho smysl“, „čím se řídím“), ale i na otázky, které souvisejí s pocitem vlastní kompetence a spokojenosti se svým životem („jak jsem spokojený sám se sebou, „jak jsem spokojený ve svém životě“, „mám vliv na to, co dělám a jak žiji“). (Macek, 2003)

Pro celé období adolescence je charakteristická zvýšená sebereflexe. Ukazuje se, že význam konzistentního a stabilního sebepojetí se během dospívání zvyšuje, tak jak se stále větší měrou zapojuje do procesu regulace vlastního chování a prožívání. Mění se také vztahový rámec uvažování o sobě – k vlastnímu já jsou vztahovány názory a soudy subjektivně významných osob, vrstevnické standardy a společenské normy. Specifický význam začínají mít pro adolescenty tzv. „možná já“, která vyjadřují představy a přání týkající se budoucnosti. (Macek, 2003)

Za důležitý aspekt období adolescence lze považovat výkonové charakteristiky týkající se sebepojetí, které jsou vztahovány zejména ke škole a tvoří relativně samostatnou oblast. Vnímání vlastního chování a prožívání a sociální srovnávání vede k sebehodnocení. Čím detailnější je pak adolescent v sebereflexi, tím více se zvyšuje možnost vnímat sebe sama jak pozitivně, tak negativně. Sebehodnocení se v průběhu adolescence spíše stabilizuje a podléhá stále menší měrou situačním změnám. (Macek, 2003)

## **2.2 Specifické poruchy učení v období adolescence**

Většina lidí si uvědomuje, že zvládá velké množství úkolů, z některých úkolů jsou ale zoufalí. Někteří lidé se potýkají s problémy při psaní psaní, ale jsou schopni postavit dům. Jiní lidé jsou ctižádostiví ve studiu, sociální interakce a komunikace jim však činí obtíže. Existují také lidé, kteří jsou nadanými umělci, ale nejsou schopni dočíst knihu. Lidé, kteří trpí dyslexií, jsou neúspěšní v různých oblastech a u každého z nich lze objevit kombinaci různých obtíží. (Moody, 2007)

V sedmdesátých letech dvacátého století přetrvával názor, že syndrom poruch učení je ve svých projevech homogenní skupinou. Předmětem zkoumání byla tehdy především dyslexie. Nejenže se neuvažovalo o dalších poruchách učení, ale nebraly se v potaz ani důsledky nedostatečného zvládnutí školních dovedností pro další vývoj jedince v dospívání a dospělosti. Čím dále výzkum oblasti specifických poruch učení pokračoval, tím více se ukazovalo, že specifické poruchy učení nelze chápat jako jednu homogenní skupinu. (Pokorná, 2010)

Pokorná (2010) uvádí rozšiřující se spektrum obtíží ve dvou dimenzích – hloubky a šířky. Hloubka v tomto smyslu ukazuje s kolika percepčními a poznávacími oblastmi se porucha pojí. Dimenze šířky se projevuje v poznání, že specifické poruchy učení přesahují oblast poruch čtení a psaní a projevují se i v ostatních předmětech, zcela specificky pak i v rozvoji matematických dovedností. Jako důsledek tohoto vývoje se rýsuje několik skupin, které je možné od sebe zřejmě odlišit.

### **2.2.1 Projevy specifických poruch učení v adolescenci**

Vzhledem k tomu, že na problematiku specifických poruch učení v období adolescence není v našich podmínkách stále příliš zaměřena pozornost, je nutné soustředit se především na zahraniční zdroje, kde jsou adolescenti s dyslexií poměrně frekventovaným tématem publikací, konferencí a výzkumů. Kapitola týkající se projevů specifických poruch učení v adolescenci si klade za cíl shrnout všechny dostupné informace o symptomech specifických poruch učení u adolescentů a to jak z naší, tak z cizojazyčné literatury.

U některých dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení se podaří obtíže odstranit a oni pokračují v dalším studiu bez výrazných obtíží. Častější jsou však případy, kdy porucha v nějaké formě přetrvává. Obtíže vyplývající ze specifických poruch učení se nemusí v studiu na střední škole projevovat pouze neschopností číst a psát správně, ale objevují se i další projevy, které ovlivňují fungování adolescenta. Mezi projevy specifických poruch učení na středoškolské úrovni studia patří problémy s organizací práce, zhoršená schopnost psaní souvislých textů (seminární práce, referáty atd.) a nesprávné pracovní návyky (např. učení se drilem, které s přibývajícím množstvím učiva student již nezvládá). (Zelinková, 2003)

Významný mezník v životě každého žáka představuje přechod ze základní na střední školu. Pro studenty se specifickými poruchami učení tato změna může představovat velký šok a způsobovat od počátku obrovské obtíže. Na středních školách již není možné věnovat takové množství času individuální práci se studentem, jako tomu bylo na základní škole. Preferována je spíše schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů, osvojení učiva a jeho bezchybná prezentace. Studenti se specifickými poruchami učení mohou v tomto ohledu působit jako málo snaživí, pohodlní, bez zájmu o věc, přitom často musí vynaložit větší úsilí než ostatní. Studenti se specifickými poruchami čelí obvykle při studiu problémům s časovou orientací, která se projevuje nedostatečnou schopností vnímat časový úsek např. při psaní písemné práce. K dalším obtížím, se kterými se student se specifickou poruchou učení potýká, patří zhoršená schopnost připravovat se na zkoušení z většího rozsahu látky. (Michalová, 2001)

Dyslexie se v období adolescence projevuje podle britské psychologičky Moody (2004, 2007) nejčastěji v následujících oblastech:

- 1) krátkodobá paměť;
- 2) fonematické uvědomění;
- 3) serialita;
- 4) zraková percepce;
- 5) prostorová orientace;
- 6) motorika.

**Krátkodobá paměť** funguje jako dočasný „sklad“ na informace. Využíváme ji např. pro zapamatování si telefonního čísla bezprostředně před jeho vytočením, nebo uchování představy tvaru objektu před zachycením jeho podoby na papír. Informace z krátkodobé paměti jsou následně buď zapomenuty, nebo přesunuty do dlouhodobé paměti k dalšímu užití. Důležitou složkou krátkodobé paměti je pracovní paměť, která je aktivní složkou. Pracovní paměť slouží tedy k operacím s informacemi (např. počítání zpaměti). (Moody, 2004)

Oslabená krátkodobá paměť způsobuje obtíže v následujících oblastech:

- a) správné opisování čísel;
- b) zapamatování vzkazů a instrukcí;
- c) udržení myšlenky při rozhovoru/diskuzi, na přednáškách nebo při psaní textů;
- d) porozumění jednotlivým pasážím při čtení textu;
- e) tvorba výpisků z knih;
- f) zapamatování dat, jmen, umístění věcí;
- g) vyslovování dlouhých slov;
- h) zvládání několika věcí najednou (poslech výkladu na přednášce a psaní poznámek). (Moody, 2004)

**Fonematické uvědomění** znamená schopnost zacházení se zvuky mateřského jazyka (Moody, 2004). Fonematické uvědomění zahrnuje schopnost rozpoznání, vyslovování, prolínání a řazení fonémů. Lidé s oslabeným fonematickým uvědoměním chybují ve čtení (rychlém a hlasitém), rozkládání slov na hlásky a vyslovování slov. (Moody, 2007)

Nedostatečně rozvinuté fonematické uvědomění společně s narušenou krátkodobou pamětí je příčinou problémů s výslovností dlouhých slov (Moody, 2004).

Oslabené fonematické uvědomění způsobuje obtíže při těchto činnostech:

- a) čtení bez chyb;
- b) rozkládání slov na hlásky;

- c) vyslovování dlouhých slov;
- d) porozumění dlouhým slovům. (Moody, 2004).

Adolescenti s tímto oslabením mají problémy adekvátně rozlišit podobně znějící slova, nedokážou vždy zcela správně identifikovat hlásky ve slově, délku samohlásek, zaměňují podobně znějící fonémy. Pokud mají napsat slova, v nichž jsou nakumulovány shluky souhlásek, snadno se stane, že některou vynechají. Tyto obtíže se projevují ve čtenářském i písemném projevu. Ve čtení i psaní dochází ke komolení slov, záměnám hlásek, jejich inverzím, vynechávání hlásek a déle trvá automatizace obou dovedností. Oslabení fonematického uvědomění se neprojevuje jen ve školním prostředí. V každodenní konverzaci se může u těchto jedinců častěji přihodit, že nějakou informaci přeslechnou, zamění podobně znějící slova a jména (např. odpoledne a dopoledne, Sokolovská a Sokolská ulice), hůř se jim poslouchá v hlučném prostředí, případně pokud hovoří více osob současně. Pokud se jedinci se specifickými poruchami učení více soustředí na určitou práci, může se přihodit, že zcela přeslechnou sdělenou informaci a vůbec si neuvědomí, že byla určena jim. (Krejčová, 2009)

Schopnost **seriality** potřebujeme, jestliže máme vykonávat činnosti v určitém sledu. Využíváme ji při sestavování slov do vět, vět do odstavců a zachování hlavní myšlenky v celém textu. Nejedná se pouze mluvení a psaní, které vyžadují strukturu, jde i o plánování každodenních aktivit. (Moody, 2004)

Následují oblasti, do kterých se promítá oslabená serialita:

- a) bezchybné psaní a opisování slov a čísel;
- b) dodržování instrukcí ve správném pořadí;
- c) psaní esejí, referátů, seminárních prací;
- d) tvorba poznámek, výpisků;
- e) organizování práce a schopnost efektivního plánování času;
- f) zacházení se slovníky, katalogy, databázemi, vyhledávání knih v knihovních fondech;
- g) plnění úkolů pomocí logických a účinných postupů. (Moody, 2004)

Pokud je serialita oslabená, mají studenti se specifickými poruchami učení obtíže pracovat v jasně strukturovaných, po sobě jdoucích krocích. Často zapomínají učinit důležitý krok, vracejí se zpět, nedaří se jim práci uspořádat v logické souslednosti. Takové obtíže se projeví při psaní slohových prací, kdy je velmi obtížné udržet linii příběhu. Mohou se také promítnout do jakýchkoli aktivit, které vyžadují striktní postup. Než by studenti každý den sledovali rozvrh hodin, raději nosí do školy stále všechny sešity a učebnice (nebo naopak neustále zapomínají pomůcky). Často je také možné vidět, že na lavici mají pomůcky, učebnice a sešity z různých předmětů, protože jednoduše nezvládli během přestávky uklidit to, co bylo potřeba při předchozí vyučovací hodině a připravit si to, co potřebují nyní. Snadno se jim stane, že při sdělení více úkolů najednou, které mají následovat po sobě, na nějaký zapomenou. Výše popsané situace mohou zapříčinit to, že studenti se specifickými poruchami učení působí zmateně a zbrkle. (Krejčová, 2009)

Oslabené **zrakové vnímání** může adolescentům se specifickými poruchami učení způsobit obtíže v následujících oblastech:

- a) rozpoznání podobných znaků (horizontálně či vertikálně převrácených písmen nebo číslic: m – w, p – b, 6 – 9);
- b) rozpoznání správných písmen ve slově (pes – sep)
- c) orientace v textu – ztrácení se v textu, neschopnost orientovat se v mapách, grafech, tabulkách;
- d) čtení dlouhých slov – chybné domýšlení slov. (Moody, 2004)

V této souvislosti se setkáváme s pojmem **vizuální stres**. Vizuální stres se týká potíží vznikajících při prohlížení řádek, obrázků nebo vzorců. Lidé, kteří tímto stresem trpí, hovoří o tom, že písmena na papíře „skáčou“ a řádky se zdají být rozmazané. Tito lidé také zjistili, že čtení při jasném světle je pro ně stresující a bílý papír je oslňuje. Aby nedocházelo k dalším stresujícím situacím, doporučuje se používat papíry různých barev, používání barevných zvýrazňovačů a upravit si počítač na základě vlastního vnímání barev. (Moody, 2007)

Oslabené zrakové vnímání se projevuje v oblasti tradičních školních dovedností, avšak podobné záměny a nedorozumění mohou nastat také při čtení dopravních značek, při nákupu, kdy jedna dílčí informace odlišuje podobné produkty nebo při jakémkoli čtení instrukcí, návodů, postupů, rychle napsaných vzkazů apod. (Krejčová, 2009)

Schopnost **prostorové orientace** využíváme v mnoha situacích, ve kterých musíme odhadnout prostor, směr nebo vzdálenost. Prostorová orientace se promítá také do sociálních situací. Při sociálních interakcích např. musíme odhadnout, jakou vzdálenost máme udržovat mezi námi a člověkem, se kterým hovoříme. Osoby se specifickými poruchami učení často mluví příliš mnoho a nahlas, přerušují ostatní a nejsou dobrými týmovými hráči. Narušená schopnost orientace v prostoru je také často spojena s časovým odhadem. (Moody, 2007)

Orientace v čase a prostoru úzce souvisí s obtížemi v pravolevé orientaci. U studentů středních škol toto zpravidla vede k opakovaným pozdním příchodům, problémům s nedodržováním termínů, zapomínáním důležitých dat a událostí s nimi spojených. Jedinci se specifickými poruchami učení se také snadno ztratí, zabloudí na neznámém místě, ještě několik měsíců po zahájení docházky do školy si nevědí rady, když mají v budově najít méně frekventované učebny nebo kanceláře, do nichž tolik nechodí. Nejen dospívající, ale i dospělí s tímto deficitem jsou velmi často bezradní, pokud ráno po cestě do školy nebo do práce zjistí, že došlo k výluce či jiné změně dopravní situace, a svojí standardní trasu tak nemohou použít. To pak vede k opětovnému pozdnímu příchodu, protože vyřešit problém, kudy se dostat do cíle své cesty, je pro ně velmi náročné. (Krejčová, 2009)

Obtíže v oblasti **motoriky** se u jedinců se specifickými poruchami učení projevují následovně:

- a) pomalé tempo psaní, neúhledný rukopis;
- b) zhoršená schopnost prezentace písemných prací;
- c) chybovost vyplývající z překlepů při psaní na počítači, při vytáčení telefonních čísel nebo zadávání čísel do kalkulačky;
- d) celková neobratnost a pomalé pracovní tempo.

Reid a Kirk (2005) ve své publikaci upozorňují na proměnlivost projevů vyplývajících z dyslexie z hlediska jejich kvality i kvantity. Mezi nejobvyklejší projevy dyslexie v období dospívání a dospělosti patří:

- nepřesnosti ve čtení, problémy s tempem čtení;
- neustálé chybování při hláskování;
- obtíže při aplikaci gramatických jevů;
- obtíže při strukturování slov a myšlenek;
- potřeba opakovaně číst text;
- problémy s plánováním a organizací písemných prací;
- oslabená schopnost zapamatování faktů, definic;
- problémy s realizací zadaných instrukcí, které byly zadány najednou;
- obtíže při zapisování poznámek;
- oslabená schopnost plánování studijních povinností;
- problémy při písemných testech, obzvláště u prací s časovým limitem.

Reid a Kirk (2005) dále vysvětlují, že dyslexie nezahrnuje pouze obtíže ve čtení a psaní. Jedná se především o obtíže týkající se způsobu zpracování informací, rychlosti zpracování informací a obtíží s organizací práce. Jedinci s dyslexií jsou podle autorů schopni prokázat odlišnosti a obtíže ve všech etapách cyklu zpracování informací, což záleží na způsobu prezentace, studiu a opětovném vybavení informací.

Shafir a Siegel (1994) se věnovali výzkumu projevů specifických poruch učení v období adolescence a dospělosti. Zpracovali data ze vzorku 331 osob ve věku 16 – 72 let, kontrolní skupina byla tvořena 130 jedinci s normálními výkony ve školních dovednostech. Osoby s diagnózou specifických poruch učení byly rozděleny podle jejich obtíží do tří skupin, které autoři nazvali: obtíže v aritmetice (A), obtíže ve čtení (Č) a obtíže v aritmetice i ve čtení (AČ). Skupiny byly poté vzájemně porovnány, následně i s kontrolní skupinou. Osoby ve skupině Č a AČ vykazovaly deficit ve fonologickém zpracování, čtení, hláskování a v krátkodobé paměti. Vizualní deficit se vyskytoval pouze ve skupině AČ. Naopak ve skupině A se neobjevily obtíže ve čtení, hláskování a fonologickém zpracování. Ve skupině A



a AČ byly prokázány deficity ve vizuální percepci a prostorové orientaci. Skupina AČ se z výsledků výzkumu jeví jako nejvíce problematická s ohledem na školní vzdělávání.

### **2.2.2 Emoce adolescentů se specifickými poruchami učení**

Problematické emočních reakcí studentů se specifickými poruchami učení není věnován v našich školních podmínkách potřebný prostor. Ve školním prostředí je práce s těmito studenty soustředěna především na zvládnutí požadavků školy, na kompenzační pomůcky a volbu vhodných učebních strategií. Učitelům, speciálním pedagogům a psychologům pak zbývá málo času na diskuze týkající se pocitů, které u studentů vyvolává specifická porucha učení, a studenti tedy nejsou příliš zvyklí o nich hovořit.

Student střední školy s diagnózou specifická porucha učení, který má v různé míře obtíže ve čtení, pravopisu, psaní, počítání vynakládá na překonávání svých obtíží maximální úsilí (větší než jeho vrstevníci bez uvedených obtíží). Obtíže se začínají stupňovat, student postupně nerad čte, nerad pracuje s textem, nestačí tempu svých spolužáků. S těmito problémy úzce souvisejí postupně vznikající obtíže sekundární, které bývají důsledkem specifických poruch učení. Student se tak může začít potýkat s pocitem méněcennosti, odporem ke škole, obtížně se začleňuje do sociální skupiny vrstevníků, má problémy ve vztahu ke svým učitelům a rodičům. (Michalová, 2001)

Bylo zjištěno, že když uspěje dobrý žák, pokládá tento úspěch za výsledek své vlastní snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí. V případě, že dyslektik neuspěje, utvrzuje se v názoru, které mu vyjadřuje jeho okolí, že je hloupý. (Michalová, 2001) Jestliže student se specifickou poruchou učení od dětství poslouchal, že kdyby se víc učil a nebyl líný, šlo by mu učení lépe, že nemá vůbec zkoušet studium na střední škole s maturitou apod., zpravidla je ve věku ukončení základní školy již hluboce přesvědčen, že jeho okolí má pravdu a že on opravdu takový je. V praxi se pak setkáváme s klienty, kteří se přestupu na střední školu obávají a nevěří, že uspějí. (Krejčová, 2009)

Negativní emoce spojené s dyslexií obvykle ještě více zhoršují průvodní obtíže, které z ní přímo vyplývají. Jedná se o bludný kruh, ve kterém se jedinec pohybuje

mezi neustálým pocitem neschopnosti a úzkostí. Nejčastějšími negativními emocemi, které zažívají jedinci s dyslexií, jsou zmatek, rozpaky, nedostatek sebedůvěry a úzkost. (Moody, 2004)

Osobám s dyslexií se stává, že se cítí často zmateni. V jednom okamžiku se cítí jako inteligentní lidé i jako hlupáci, jsou pohotoví i zpomalení. Nerozumí tedy sami sobě a ani ostatní lidé nerozumí jim. Velmi častým pocitem osob s dyslexií jsou rozpaky, které je provázejí jak celou školní, tak pracovní kariéru. Rozpaky v nich často vyvolává okolí – hlasité čtení před třídou, náhlé zapomenutí myšlenky v půlce věty, vyplňování formulářů na úradech apod. Právě rozpaky činí tyto situace ještě náročnějšími. Pocit, že člověk dělá stále chyby tam, kde ostatní vůbec nechybují, vede u adolescentů s dyslexií k nízké sebedůvěře. Adolescenti potom pochybují o všech svých výkonech i o sobě samých. Obtíže vyplývající z dyslexie jsou velice frustrující a tato frustrace může velmi rychle přejít ve vztek. Tento vztek bývá zaměřen na různé osoby – na rodiče, učitele, přátele. (Moody, 2004)

Nepřetržitý zmatek, rozpaky, nízká sebedůvěra a frustrace mohou vést ke vzniku stresu a úzkosti. Úzkost z obtíží vyplývajících z dyslexie může mít horší důsledky než obtíže samotné. Někdy může úzkost vyvrcholit panickými atakami, které se objeví v silně stresujících situacích jako je zkoušení nebo psaní testů. Úzkost se může manifestovat také fyzicky – pocity na zvracení, migrénami a náchylností k onemocnění. (Moody, 2004)

Stresová situace může vzniknout ve chvíli, kdy student cítí, že selhává a neplní tak očekávání okolí – rodičů, vrstevníků a učitelů. Na střední škole se od studentů již očekává, že budou samostatní při čtení a psaní. Rozdíly mezi verbálním a písemným projevem u studentů s dyslexií jsou pro mnoho učitelů stále nepochopitelné. Studenti tak musí stále bojovat s různými nezdary a dokazovat učitelům, že jsou chytrí. Kromě samostatnosti ve čtení a psaní se od studentů v rámci středoškolského studia požaduje schopnost samostatného studia, jeho organizace a uchování velkého množství faktů v paměti. Pro mnoho studentů s dyslexií jsou tato očekávání problematická a mohou se stát potenciálním zdrojem stresu. (Chinn, 2004)

Na střední škole jsou studenti vyučováni mnoha učiteli, musí se tak neustále přizpůsobovat různým učebním stylům a požadavkům. Studenti s dyslexií vyžadují

dodržování stále stejných pravidel. Jsou pak zranitelnější než ostatní, pokud jsou stanovené podmínky měněny nebo narušeny. Stres může vyvolávat hraní her, kdy si musí student zapamatovat všechny instrukce a dodržovat jejich pořadí při hře. Také týmová spolupráce je stresovou situací, protože jedinec je zodpovědný za úspěch týmu a může se ocitnout pod tlakem spoluhráčů. Není překvapením, že velkým stresorem ve školním prostředí je situace zkoušení. Stres obvykle vyvolává časový limit, pohled na list s otázkami. Důležitou roli hraje také kolísání výkonu u studentů s dyslexií, kdy student po důkladné domácí přípravě zvládne někdy napsat test na výbornou a jindy na nedostatečnou. Toto vědomí z nedostatku kontroly nad vlastním výkonem může ještě podpořit situace, které jsou stresující již samy o sobě. Stres může být pravděpodobnou příčinou psychosomatických onemocnění studentů. (Chinn, 2004)

Deprese je termín, který v dnešní době slyšíme velmi často. Bývá používán v rozvolněnějším pojetí, než jak zní jeho definice v klinické praxi. Deprese a další přídatné symptomy, jako je nedostatek zájmu, snížená motivace a snížené sebevědomí, mohou být signály vnitřního traumatu. Nelze říci, že dyslexie přímo podmiňuje vznik deprese. Někteří jedinci, kteří celý život čelí konfliktům z diagnózy dyslexie, mohou být vzhledem k nedostatečné připravenosti na řešení traumatických situací více náchylní ke vzniku deprese. (Reid, Kirk, 2005)

Projevem dyslexie může být také sociální odcizení, které vyplývá z dlouhodobého neúspěchu v běžných situacích. Mnoho jedinců s dyslexií zažívá pocity odcizení již v raném školním věku, kdy ostatní nerozumí jejich speciálním potřebám a neberou je na vědomí. Tyto zážitky jedince s dyslexií ovlivňují po celý život a může se stát, že ač jsou tito lidé velmi schopní, jejich úspěch je minimální. (Reid, Kirk, 2005)

Specifické poruchy učení mohou mít negativní vliv na chování adolescenta. Nesoulad mezi vlastními možnostmi a požadavky okolí v kombinaci s nízkým sebehodnocením a pocitem nedostatečných kompetencí vedou k potřebě dosáhnout alespoň nějaké identity a nějakého ocenění. Neúspěšný a odmítaný adolescent má pak potřebu své okolí něčím zaujmout, šokovat, a to i přesto, že si je vědom změny

okolí v citových vztazích k němu, které se postupně stanou zápornými. (Michalová, 2011)

Je pochopitelné, že pokud jedinec zažívá jedno selhání za druhým, může být jeho chování postupně stále více zaměřeno proti společnosti a systému. Toto chování z velké části vyplývá ze sníženého sebepojetí a je ovlivněno také rodinnou, vzdělávací a sociální situací. Tlak ze strany vrstevníků a rodiny a vzdělávací systém mohou vést u jedince s dyslexií ke vzdorovitému chování a případně i k deviaci. (Reid, Kirk, 2005)

Reid a Kirk (2005) také uvádí souhrn výzkumů z vězeňského prostředí, v nichž bylo zjištěno, že 30 – 50 % uvězněných by mohlo mít diagnózu dyslexie. Znamky antisociálního nebo maladaptivního chování ve školním prostředí mohou vést k závažnějším formám deviantního chování, které může skončit uvězněním. Z výše uvedeného však nelze říci, že dyslexie způsobí, že se z jedince stane delikvent a vězeň. Pokud však není dyslexie včas odhalena a jedinci není poskytnuta adekvátní péče, může u něj dojít k sociálnímu odcizení, které může vyústit v závažnější problém.

### **2.2.3 Sebepojetí adolescentů se specifickými poruchami učení**

Dnes je již všeobecně známo, že specifické poruchy učení nezahrnují pouze obtíže ve čtení, psaní a počítání, ale promítají se také do emocí, postojů a očekávání, která jedinec chová k sobě samému. Tyto postoje a očekávání často souvisí s hlavní aktivitou v životě adolescentů, tedy se studiem na střední škole.

Termín sebepojetí nemá jednoznačný obsah, liší se podle pojetí jednotlivých autorů a podle zaměření psychologického oboru. Dále uvádím několik českých i zahraničních definic pojmu sebepojetí.

Nakonečný (1995) pojem sebepojetí v knize týkající se psychologie osobnosti příliš nezmiňuje. Sebepojetí se podle Nakonečného (1995) objevuje v období vzniku sociálního já, z něhož se postupně vytváří. Z vědomí já pak vzniká pojetí vlastního já (ega), které už není jen zážitkovou strukturou, ale organizačním a dynamickým činitelem. Geneze osobnosti je spojena se vznikem já a tento vznik já a jeho vývoj k sebepojetí (egu) jsou základními aspekty fungování osobnosti a jejího dalšího

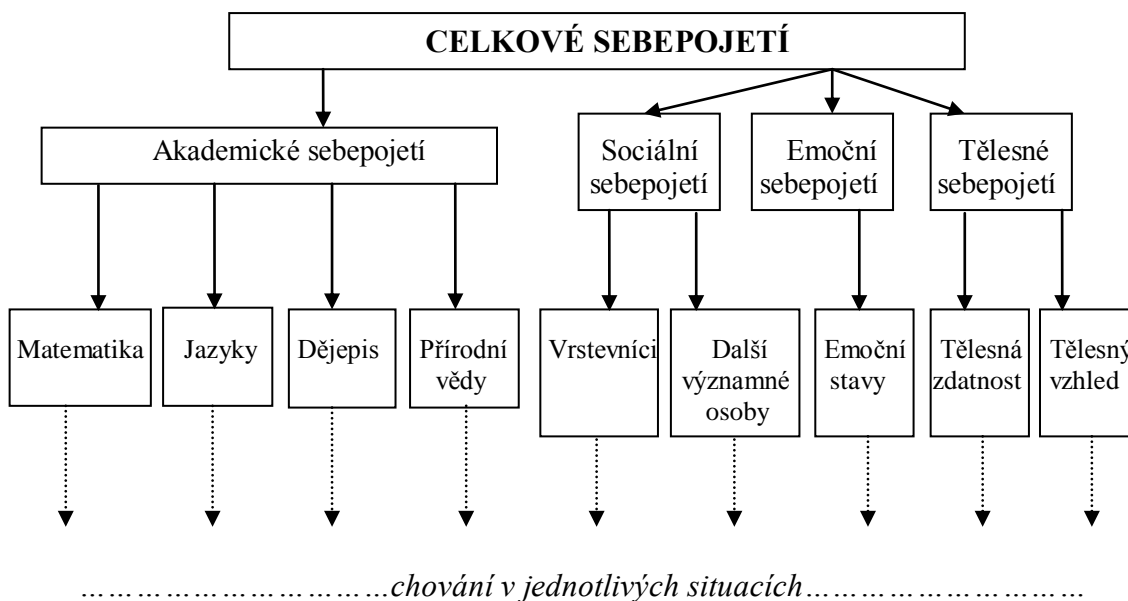
utváření. V dalším textu této publikace je termín sebepojetí užíván jako synonymum k psychologickému termínu ego (vyvinuté pojetí sebe sama).

Člověk o sobě ví, že má určité schopnosti a určité poznatky, ví, že v něco věří, má určité cíle, nároky a vazby ke svému okolí. Podle Sedláčkové (2009) vytvářejí všechny tyto aspekty sebepojetí (konceptu Já). Vyvinuté pojetí sebe sama (ego) má dvě roviny: reálné ego (za koho se jedinec považuje) a ideální ego (čím by chtěl jedinec být). Autorka nahrazuje sebepojetí pojmem strukturální Já, které podle ní zahrnuje sebevědomí, sebedůvěru a sebeúctu, sebehodnocení, sebereflexi a sebelásku.

Podle Macka (2008) je sebepojetí (self-concept) kognitivní složkou sebesystému. Sebepojetí podle něj implikuje také strukturu sebereflexe. Sebepojetí definuje jako hypotetický konstrukt, kterým se snažíme popsat obsah vědomí vztahovaný k vlastnímu já. Jednotlivé charakteristiky sebe se navzájem odlišují dvěma způsoby: jak jsou pro daného člověka důležité a jak jsou obecné. Z běžné sebereflexe i z empirických výzkumů vyplývá, že jednotlivé informace, znalosti a představy není možné izolovat od prožívání. V tomto pojetí je naznačena vzájemnou souvislost mezi kognitivním obsahem sebepojetí a jeho emoční nasyceností. Sebehodnocení autor pokládá za emocionální složku sebesystému, která je oddělena od složky kognitivní, tedy od sebepojetí.

Podle Shavelsona a Byrne (1996) je sebepojetí vztahováno k chování jedince a k reakcím a hodnocení tohoto chování ostatními, nebo k oběma těmito aspekty. Shavelson a kol. (1976) je autorem čtyřúrovňového hierarchického modelu sebepojetí (obrázek 1). Na vrcholu tohoto modelu je celkové sebepojetí (general self-concept), které zahrnuje celkové sebepojetí člověka a jeho osoby. Celkové sebepojetí je nejprve rozlišeno na akademické a neakademické sebepojetí. Akademické sebepojetí se dále specificky větví na sebepojetí týkající se jednotlivých školních předmětů (např. matematiky, jazyků, dějepisu a přírodních věd). Neakademické sebepojetí obsahuje tělesné, sociální a emoční pojetí, které dále obsahuje další charakteristiky. Poslední úroveň modelu sebepojetí představuje hodnocení chování v jednotlivých situacích.

**Obrázek 1** Hierarchický model sebepojetí Shavelsona a kol. (1976)



Shavelson a kol. (1976) dále uvádí, že jednotlivé charakteristiky v nižších úrovních modelu sebepojetí více souvisejí s aktuálním chováním než charakteristiky vyšší. Jednotlivé složky celkového sebepojetí mohou být měřeny samostatně nebo ve vztahu k ostatním.

Důležitá role sebepojetí (pozitivní nebo negativní) spočívá podle Burdena (2005) v prvotní motivaci, kterou vnáší do chování člověka. Sebepojetí je také významným činitelem při utváření interpretací zkušeností, pomáhá nám zjišťovat smysl a význam situací v životě. Každý si s sebou neseme nějaká očekávání, která ovlivňují naše chování. Pokud máme pozitivní zkušenosti, chováme se stejným způsobem, jakým jsme je získaly. Negativní zkušenosti stejně tak určují totožné chování, pomocí kterého byly získány.

Burden (2005) upozorňuje na rozdíl mezi sebepojetím a sebevědomím. Pokud žák nebo student s horším školním prospěchem bude odpovídat na otázky týkajících se akademického sebepojetí poctivě, neznamená to, že výsledkem bude snížené sebevědomí. Zdravé sebevědomí není pouze známkou toho, že se člověk cítí dobře. Sebevědomí zahrnuje mnoho hluboko zakořeněných přesvědčení ve vlastní schopnost překonávání problémů, víru ve schopnost vypořádat se s negativními záležitostmi a reálné pojetí sebe jako činitele. Pouze vybudování a upevnění postupů

sloužících k překonání pocitu nízkého sebevědomí a jejich využití v přístupu k učení může způsobit změnu sebepojetí z negativního na pozitivní.

V souvislosti s pojmem akademického sebepojetí se hovoří o tzv. resilientních třídách (Resilient Classrooms). Resilientní třída je taková třída, ve které mohou být všichni žáci a studenti emočně, akademicky i sociálně úspěšní. Doll, Zucker a Brehm (2004) identifikovali 6 charakteristik, které definují prostředí resilientní třídy:

- 1) žáci a studenti jsou schopni vnímat sami sebe jako jedince, kteří jsou schopni se kompetentně a efektivně učit (vnímaná akademická účinnost);
- 2) žáci a studenti pracují se záměrem dosáhnout studijních cílů, které si sami zvolili (vnímané akademické určení);
- 3) žáci a studenti se dokážou chovat vhodně s minimálním dohledem dospělého (seberegulace chování);
- 4) mezi žáky/studenty a učiteli panují laskavé vztahy;
- 5) spolužáci mají mezi sebou trvalé a hodnotné vztahy;
- 6) rodiny žáků a studentů jsou informovány o dění ve třídě a podporují žáky a studenty ve studiu.

Ze zahraniční odborné literatury vyplývají následující závěry týkající se vztahu dyslexie a sebepojetí:

- existuje jasný negativní vztah mezi ranými a dále přetrvávajícími obtížemi ve čtení a sebepojetím;
- tyto negativní pocity bývají dlouhotrvající;
- projevují se komplexně, mohou mít podobu vyšší zranitelnosti ke vzniku stresu a deprese. (Burden, 2005)

V roce 1990 provedl Riddick výzkum s vysokoškolskými studenty a zjistil, že u skupiny studentů s dyslexií se vyskytuje nižší sebevědomí než u kontrolní skupiny studentů bez jakýchkoliv obtíží. Toto zjištění potvrdilo předchozí výzkumy, ve kterých bylo zjištěno, že vysokoškolští studenti s dyslexií vnímají sami sebe jako úzkostnější a méně schopné při psaní různých textů než ostatní

studenti. Tyto pocity úzkosti a neschopnosti si studenti nesou již z předchozího studia. (Burden, 2005)

Norské a americké výzkumy zaměřené na adolescenty s dyslexií ukázaly, že se u nich vyskytuje snížené sebevědomí a pocity méněcennosti. Nižší sebepojetí bylo prokázáno také v americké studii, která se zaměřovala na dospělé jedince s dyslexií. Nižší akademické sebepojetí dětí s dyslexií bylo zjištěno i v dalším výzkumném šetření, které provedl v roce 2001 Frederickson a Jacobs. (Burden, 2005)

#### **2.2.4 Pozitivní aspekty specifických poruch učení**

Jedinci se specifickými poruchami učení se liší ve vnímání této diagnózy. Někteří na specifickou poruchu učení pohlížejí v lepším případě jako na obtíž, v horším případě jako na závažný handicap. Jiní naopak uznávají, že specifická porucha učení s sebou může přinášet i výhody. Lze říci, že jedinci, u kterých byla specifická porucha učení rozpoznána v raném věku a kterým byla poskytnuta vhodná péče, spíše disponují pozitivními postoji. Tito lidé užívají efektivní strategie k překonání obtíží a z tohoto důvodu jsou spíše schopni využít svoji energii k rozvoji nadání.

Jako důkaz existence zvláštních schopností u dyslektických osob bývají často uváděny životopisy slavných osobností, které měly i přes své nadání obtíže v učení. Autoři těchto názorů se domnívají, že to není náhoda a že jejich talenty mají svůj původ tam, kde tkví příčina dyslexie – ve zvláštním fungování mozku dyslektika. U převážné většiny populace je levá hemisféra mozku pokládána za dominantní a za centrum řeči. U dyslektiků je však pravá hemisféra méně podřízena levé, díky tomu mohou být pravoemisférové schopnosti (např. prostorová představivost) více rozvinuty. (Wszeborowska – Lipińska, 1999)

Existence úspěšných dyslektických osob sama o sobě není ještě důkazem vztahu mezi dyslexií a jakoukoliv zvláštní vlastností. U dyslektických osob byly zjištěny unikátní vzorce spojení nejen mezi oběma hemisférami, ale i v nich. Strukturální rozdíly v mozku mohou tak vést k rozdílům v jeho funkci a nemusí se vždy jednat o deficit. (Wszeborowska – Lipińska, 1999)



Jako pozitivní aspekty dyslexie je možné uvést také silné stránky jedinců s touto diagnózou, které jim umožňují kompenzovat nedostatky vyplývající z dyslexie. Reid a Kirk (2005) řadí mezi tyto silné stránky následující:

- dobré porozumění;
- užívání efektivních strategií řešení problémů;
- kvalitní úroveň zrakového vnímání (vyskytuje se příležitostně);
- schopnost zpracovávat informace holisticky;
- kritické uvědomění vlastních obtíží a pohotové užívání kompenzačních strategií.

Porozumět a dokázat vysvětlit diagnózu specifická porucha učení (sobě i ostatním) je zásadním dosažením úspěchu v životě každého jedince s touto diagnózou. U nás této problematice není věnována téměř žádná pozornost, jinak je tomu v zahraničí, kde se tímto tématem zabývají psychologové především u dospělých s dyslexií. Domnívám se, že porozumění obtížím, které ze specifických poruch učení vyplývají a schopnost obhájit se před ostatními je však téma, které je významné i pro období adolescence. Se studenty se specifickými poruchami učení by mělo být toto téma diskutováno a dále rozvíjeno.

Schopnost sebeobhájení je velmi důležitá, zahrnuje následující aspekty:

- vysvětlení pojmu dyslexie a způsobu, jakým se jedince dotýká;
  - vyjmenování schopností, kterými jedinec disponuje;
  - pojmenování způsobů práce, které jedinec potřebuje k tomu, aby byl úspěšný.
- (Leather, 2010)

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na problematiku specifických poruch učení v období adolescence s důrazem na prostředí střední školy. Výzkumné šetření, které je součástí této práce, si klade za cíl podrobněji popsat skupinu adolescentů se specifickými poruchami učení na střední škole. Nejedná se tedy o porovnání běžné populace se skupinou adolescentů se specifickými poruchami učení, ale o popis několika studentů středních škol s diagnózou specifické poruchy učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření.

Tématu studentů středních škol se specifickými poruchami učení a problematice specifických poruch učení v období adolescence u nás není věnována taková pozornost jako v zahraničí. Ve Velké Británii jsou tématu adolescentů s dyslexií věnovány odborné publikace, semináře a konference, výzkumy i intervenční programy určené pro tuto cílovou skupinu. Pro jedince s dyslexií vznikají knihy, které jsou zaměřeny na efektivní strategie překonávání obtíží vyplývajících z této diagnózy, obsahují doporučení na pracoviště zajišťující péči, soustředí se i na komplexní popis problematiky dyslexie se záměrem zprostředkovat pochopení konceptu dyslexie cílové skupině. Pochopení a z toho plynoucí schopnost vysvětlení tohoto konceptu je součástí tzv. sebeobhájení, které představuje pro každého jedince s jakýmkoliv znevýhodněním důležitý životní zlom.

V našich podmínkách se odborná literatura věnuje především popisu projevů vyplývajících ze specifických poruch učení a možnostem práce s cílovou skupinou studentů středních škol. Připouští se existence tzv. sekundárních obtíží, které se týkají prožívání a chování jedince. Přesto není podle mého názoru věnována problematice specifických poruch učení v období adolescence dostatečná pozornost a veškeré snahy se soustředí pouze na prospěch studentů se specifickými poruchami učení na střední škole a na následné ukončení studia maturitní zkouškou nebo závěrečnou učňovskou zkouškou.

### 3.1 Výzkumný design

V kontextu poznatků, které tvoří teoretickou část této práce, a zkušeností z práce s klientelou adolescentů se specifickými poruchami učení se domnívám, že snaha o popis skupiny středoškolských studentů se specifickými poruchami učení v souvislosti s jejich studiem na střední škole rozhodně stojí za bližší zkoumání. Skupinu adolescentů se specifickými poruchami učení nelze kvalitativně srovnávat se skupinou žáků základních škol se specifickými poruchami učení ani dospělých s touto diagnózou. Adolescence tvoří předěl mezi dětstvím a dospělostí a je tedy specifickým obdobím i z hlediska diagnózy specifických poruch učení – jedná se o rozdílné symptomy, jiný způsob prožívání i jiné formy intervence.

Praktická část se proto zaměřuje na popis fungování studentů středních škol se specifickými poruchami učení ve školním prostředí, na vyhledání obtíží vyplývajících ze specifických poruch učení aktuálních pro období adolescence a na to, jakým způsobem tito studenti přistupují ke středoškolskému studiu.

#### 3.1.1 Cíle výzkumného šetření

Výzkumné šetření, které je součástí této diplomové práce, si klade za cíl popsat adolescenty se specifickými poruchami učení ve středoškolském prostředí s důrazem na vnímání diagnózy specifická porucha učení. Výzkumné šetření lze rozdělit do tří dílčích oblastí, každá z těchto částí má definovány vlastní cíle.

První část výzkumného šetření je zaměřena na **fungování adolescentů se specifickými poruchami učení na střední škole** v souvislosti s vnímáním této diagnózy. Data související s touto částí výzkumného šetření byla získávána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. V rámci této oblasti jsem si položila následující výzkumnou otázku:

- Jakým způsobem reflektují adolescenti se specifickými poruchami učení své působení na střední škole?

Druhou zkoumanou oblastí je snaha o **identifikaci projevů a obtíží**, které se vážou k diagnóze **specifické poruchy učení**, u adolescentů se specifickými poruchami učení. Údaje týkající se identifikace projevů a obtíží vyplývajících ze specifických poruch učení byly zjišťovány prostřednictvím upraveného Screeningového dyslektického dotazníku pro dospělé autorek Cimlerové, Chalupové a Pokorné (2007). S ohledem na tuto oblast výzkumného šetření byly definovány následující výzkumné otázky:

- Které projevy specifických poruch učení reflektují adolescenti se specifickými poruchami učení jako významné a nevýznamné?
- Které projevy specifických poruch učení reflektují adolescenti se specifickými poruchami učení ve vztahu ke školnímu prostředí a které ve vztahu ke každodennímu životu?

Poslední zkoumanou oblastí je zmapování způsobu, jak **adolescenti se specifickými poruchami učení přistupují ke středoškolskému studiu**. Informace o této problematice jsem získala prostřednictvím Dotazníku „Jak se učím“. S ohledem na tento výzkumný záměr byla formulována tato výzkumná otázka:

- Jaké přístupy zaujímají adolescenti se specifickými poruchami učení ke středoškolskému studiu?

### **3.1.2 Metody získávání dat**

Ve výzkumném šetření, které je součástí této diplomové práce, byly využity dvě metody sběru dat – dotazník a rozhovor. Metody sběru dat jsou popsány v pořadí, které bylo uplatněno při získávání dat od studentů středních škol.

**Dotazník** je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Otázky kladené v dotazníku se mohou vztahovat buď k vnějším vlivům (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá

písemně. Položky dotazníku lze třídit podle různých kritérií, z nichž se obvykle uvádí cíl, pro který je položka určena, forma požadované odpovědi a obsah, který položka zjišťuje. (Chráška, 2007)

**Rozhovor** (interview) patří k nejobtížnějším a současně nejvýhodnějším metodám pro získávání kvalitativních dat. Při jeho realizaci totiž nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat (jak introspektivně, tak extrospektivně) a umění obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich pro výzkum vytěžit maximum. (Miovský, 2006)

Miovský (2006) používá termín interview z důvodu jasného odlišení rozhovoru jako výzkumné metody (interview) a rozhovoru jako formy běžné lidské komunikace. V textu této práce budu dále používat termín rozhovor ve smyslu výzkumné metody (podle terminologie Miovského tedy interview).

Interview označuje takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a záměrem a účelem výzkumné studie. Autor rozlišuje rozhovor (interview) nestrukturovaný, polostrukturovaný (semistrukturovaný) a strukturovaný. (Miovský, 2006)

Polostrukturovaný rozhovor je zřejmě nejrozšířenější podobou metody rozhovoru, protože dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor vyžaduje náročnější technickou přípravu než rozhovor nestrukturovaný. Tazatel si vytváří určité schéma, které je pro něho závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se výzkumník ptá účastníků. Některé pasáže rozhovoru jsou ponechány více na tazateli, včetně samotného znění a pořadí otázek, jiné části mohou mít naopak plně strukturovanou formu. Při polostrukturovaném rozhovoru je vhodné používat následné inquiry, tedy upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. Tazatel si v průběhu rozhovoru ověřuje, že odpověď správně pochopil a interpretoval, klade různé doplňující otázky a téma rozpracovává do hloubky, do jaké je to užitečné vzhledem k cílům a definovaným výzkumným otázkám. (Miovský, 2006)

U polostrukturovaného rozhovoru tedy máme definováno tzv. jádro, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat. Na toto jádro se pak nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, které se tazateli jeví jako smysluplné

či vhodně rozšiřující původní zadání. Tyto doplňující otázky se obvykle ukazují být velice užitečné a přinášejí mnoho kontextuálně vázaných informací, které nám mohou pomoci lépe uchopit problém, který nás zajímá. (Miovský, 2006)

Při realizaci polostrukturovaného rozhovoru používáme různých pomůcek, např. záznamový arch k zaznamenání údajů o účastníkovi a různé formy osnov rozhovoru, které nám pomáhají udržet strukturu a připomínají nám, co ještě potřebujeme probrat a co jsme již probrat stihli. (Miovský, 2006)

Výhodou polostrukturovaného rozhovoru je především to, že dokáže eliminovat nevýhody obou zbývajících variant metody rozhovoru (nestrukturovaného a strukturovaného) a vytěžit současně maximum jejich výhod. Velkou výhodou představuje možnost pokládat doplňující otázky i u odpovědí, které účastník dává na pevně strukturované podněty. Obzvláště výhodné je využití polostrukturovaného rozhovoru v práci s cílovými skupinami, které nevykazují příliš extrémní anomálie ve svém chování, avšak současně s nimi není vždy lehké komunikovat. Příkladem takové skupiny mohou být děti s poruchami chování nebo adolescenti. Právě adolescentní mládež je cílovou skupinou, s níž není lehké provádět rozhovor, protože získat si a udržet pozornost této cílové skupiny, stejně jako ji motivovat ke spolupráci není snadné. Projevy strojenosti, formalismu a celkově neautentický projev vnímá tato skupina obvykle velmi citlivě a kriticky. Z tohoto důvodu se při práci s adolescenty jeví jako výhodnější využití polostrukturovaného rozhovoru než rozhovoru plně strukturovaného. (Miovský, 2006)

Hendl (2005) používá termín **problémově zaměřený rozhovor**, který je soustředěn na určitý problém. Nejprve musí tazatel problémovou oblast analyzovat a zpracovat ty aspekty, k nimž se bude rozhovor vztahovat. Rozhovor se přizpůsobuje povaze problému a je orientován na proces. Jedná se o postupné zjišťování, ověřování a analýzu dat, přičemž se pomalu odhaluje jejich podstata a vzájemný vztah. Problémově zaměřený rozhovor je vhodný pro hledání zakotvené teorie, protože nemá ryze explorativní charakter a odráží se v něm poznatky z předchozí analýzy. Z těchto důvodů je používán v případech, kdy k problému existují určité znalosti a specifické otázky.

Sběr dat v rámci výzkumného šetření, které je součástí této práce, probíhal se studenty individuálně, nejdříve jim byly zadány dotazníky, poté proběhl rozhovor. Data byla sbírána v červnu 2011 v rámci výuky, kdy již bylo možné studenty uvolnit z vyučování kvůli uzavřené klasifikaci. Vyplnění dotazníků i realizace rozhovoru proběhly v průběhu jednoho individuálního setkání se studentem v uzavřené učebně, aby bylo zajištěné klidné prostředí, které je nutné k vyplnění dotazníků i k následnému rozhovoru. Sběr dat trval cca 60 minut od jednoho studenta.

Studentům středních škol s diagnózou specifické poruchy učení byly nejdříve předloženy dva dotazníky, které byly spojeny kvůli snadnější orientaci do jednoho dotazníku. Tento dotazník je součástí přílohy 2. První dotazník vycházel ze zahraniční škály *Myself As a Learner Scale* (MALS) autora Roberta Burdena, která je u nás v současné době zaváděna do praxe psycholožkou PhDr. Lenkou Krejčovou, Ph.D. Druhý dotazník s názvem *Screeningový dyslektický dotazník* pro dospělé byl převzat od autorek Cimlerové, Chalupové a Pokorné (2007) a upraven.

#### **3.1.2.1 Dotazník „Jak se učím“**

Škála „*Myself As a Learner Scale*“ je u nás nazvána **Dotazník „Jak se učím“**. Škála vznikla z nedostatku diagnostických metod zjišťujících úroveň sebepojetí a z důvodu rozšíření názorů, které přičítají zásadní vliv sebepojetí na školní úspěšnost a motivaci žáků a studentů. Hlavním cílem autora škály je popis akademického (školního) sebepojetí žáků a studentů, tedy jejich vnímání sebe samých jako studujících bytostí a aktivních řešitelů problémů ve školním prostředí. Škála „*Myself As a Learner Scale*“ je použitelná u dětí ve věku od 9/10 let do dospělosti. Adolescenti a dospělí jsou však lépe schopni reagovat na charakter, účel a formát této škály. (Burden, 2000)

Klíčové aspekty kvalitní úrovně pozitivního vnímání sebe sama s ohledem na proces učení a řešení problémů jsou autorem škály „*Myself As a Learner Scale*“ definovány následovně:

- důvěra ve vlastní schopnost zvládat různé situace týkající se studia;
- potěšení z řešení různých úkolů;
- absence úzkosti. (Burden, 2000)

Data získaná v průběhu standardizace originální škály „Myself As a Learner Scale“ byla zpracována nejprve faktorovou analýzou – metodou hlavních komponent. Dále byla provedena ortogonální rotace Varimax, ze které vzešlo celkem deset faktorů. Dva faktory byly syceny pouze jednou položkou, dalších pět faktorů dvěma položkami. (Burden, 2000)

Celkový počet deset faktorů vzešlých z původní faktorové analýzy je vzhledem k počtu otázek dotazníku (dvacet) neúměrný. Krejčová (2010) proto podrobila data získaná od českých žáků základních a středních škol faktorové analýze s požadavkem vynuceného třífaktorového řešení, které vysvětluje varianci ze 47 %. Na základě této faktorové analýzy byly popsány následující faktory:

1. **faktor** – školní sebepojetí;
2. **faktor** – přístup k řešení úkolů;
3. **faktor** – obavy ze školní práce.

U škály „Myself As a Learner Scale“ byly posuzovány dva druhy validity – face-validita<sup>2</sup> a validita kritériální<sup>3</sup>.

V rámci face-validity se jednalo o posouzení škály „Myself As a Learner Scale“ studenty, kteří ji vyplňovali. Jejich úkolem bylo odpovědět na otázky, jestli rozumí jednotlivým položkám škály a zda položky smysluplně vypovídají o jejich pohledu na sebe samé s ohledem na proces učení. Studenti odpovídali ve většině případů kladně. (Burden, 2000)

---

<sup>2</sup> Face-validita je zvláštním případem obsahové validity, jde o posouzení testu na “první pohled“, a to buď účastníky zkoušky, nebo jinou širší komunitou např. učiteli ([http://www.scio.cz/tvorba\\_testu/teorie\\_testu/validita.asp](http://www.scio.cz/tvorba_testu/teorie_testu/validita.asp)).

<sup>3</sup> Kritériální validita spočívá v porovnání výsledku měření s jinými všeobecně uznávanými údaji o účastnících, které sledují stejné kvality - např. klasifikace. ([http://www.scio.cz/tvorba\\_testu/teorie\\_testu/validita.asp](http://www.scio.cz/tvorba_testu/teorie_testu/validita.asp)).



V souvislosti s kriteriální validitou byla škála „Myself As a Learner Scale“ srovnána se škálou „Connell Children's Perception of Control Scale“, která pochází z roku 1985. Tato škála je statisticky spolehlivá a pokrývá některá shodná témata jako škála „Myself As a Learner Scale“. Korelace škály „Myself As a Learner Scale“ byly signifikantně vysoké s neznámým kognitivním řízením (-0,28), řízením vlivem ostatních (-0,16) a vnitřním kognitivním řízením (+0,12). Z těchto výsledků je možné usuzovat, že jedinci, kteří se ve škále „Myself As a Learner Scale“ hodnotí vysoko, mají jasné vnímání o tom, kde spočívá jejich kognitivní kontrola – řízení vlivem ostatních je u nich nepravděpodobné, kognitivní řízení vidí spíše jako vnitřní charakteristiku. (Burden, 2000)

Důležitým aspektem reliability škály „Myself As a Learner Scale“ je vnitřní konzistence položek, která je udávána koeficientem Cronbachovo alfa. Získaný koeficient Cronbachovo alfa u škály „Myself As a Learner Scale“ je 0,846, což značí vysoký stupeň vnitřní konzistence. Dále byla měřena test-retest validita prostřednictvím opakovaného testování během jednoho až dvou týdnů u dvou souborů studentů, korelační koeficienty byly signifikantně vysoké (0,96 a 0,70). Lze tedy říci, že škála „Myself As a Learner Scale“ je vnitřně konzistentní a spolehlivý nástroj měření. (Burden, 2000)

Dotazník „Jak se učím“ obsahuje celkem dvacet uzavřených polytomických položek s výběrem odpovědí, které jsou zaškrťovány podle míry souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením. Na výběr je pět možností:

- možnost A: tvrzení je zcela pravdivé;
- možnost B: tvrzení je spíše pravdivé;
- možnost C: tvrzení je někdy pravdivé a někdy ne;
- možnost D: tvrzení je spíše nepravdivé;
- možnost E: tvrzení je zcela nepravdivé. (Burden, 2000)

Následují jednotlivé **položky Dotazníku „Jak se učím“**:

1. Jsem dobrý(á) při psaní písemek.
2. Rád(a) řeším různé úkoly.

3. Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnu.
4. Pečlivé promýšlení práce nebo úkolu pomáhá, aby je člověk lépe zvládl.
5. Když ve třídě o něčem diskutujeme, daří se mi zapojovat do hovoru.
6. **Potřebuji, aby mi někdo s úkoly hodně pomáhal.**
7. Mám rád(a), když můžu řešit složité úkoly.
8. **Znervózním, když mám zadaný nový úkol.**
9. Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.
10. Když se mi stane, že si s nějakým úkolem nevím rady, většinou nakonec přijdu na to, jak dál pokračovat.
11. Učení je pro mě snadné.
12. **Je pravda, že se mi příliš nedaří řešit složitější úkoly.**
13. Rozumím významu mnoha různých slov a pojmů.
14. Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.
15. Vím, jak řešit složité úkoly, když na ně narazím.
16. **Hodně školních úkolů pokládám za složité.**
17. Jsem chytrý(á).
18. Umím se učit.
19. Baví mě přemýšlet.
20. **Učení je pro mě složité.** (Burden, 2000)

Dotazník je hodnocen jedním bodem za možnost E a pěti body za možnost A. Výjimku tvoří tzv. „negativní“ položky, které jsou hodnoceny obráceně, za možnost E tedy získává jedinec pět bodů, za možnost A jeden bod. Negativní položky jsou tvrzení 6, 8, 12, 16 a 20 (ve výčtu otázek – viz výše – jsou vyznačeny tučně). (Burden, 2000)

### 3.1.2.2 Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé

Studentům byl dále předložen upravený **Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé** z diagnostické baterie autorek Cimlerové, Chalupové a Pokorné (2007) Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob. Inspiraci pro vznik tohoto dotazníku našly autorky v dotazníku Adult Dyslexia Check List vydaném Adult Dyslexia Organization v roce 2003. Dotazník obsahuje otázky, které

mají pomoci identifikovat v populaci dospělé osoby, které trpí specifickou poruchou učení, ale zatím u nich tato porucha nebyla diagnostikována. Informace získané z dotazníku je však třeba považovat pouze za orientační, na jejich základě tudíž není možné stanovit diagnózu z okruhu specifických poruch učení, ale pouze podezření, které je nutné prověřit podrobnou diagnostikou. Kromě užití dotazníku jako screeningové metody je ho možné použít i při vyšetření již diagnostikované osoby ke zmapování vývoje obtíží. (Cimlerová, Chalupová, Pokorná, 2007)

Screeningový dotazník pro dospělé lze použít pro individuální i skupinovou administraci. Dotazník má písemnou formu, je možné ho zadávat i ústně v případě výrazných obtíží ve čtení probanda. Vyplnění dotazníku není časově limitováno, každý proband postupuje vlastním tempem. Dotazník obsahuje celkem sedmáct otázek, které jsou u osob se specifickými poruchami učení problematické a mohly by tedy pomoci odlišit tyto osoby od intaktní populace. Otázky jsou zaměřeny na oblast čtení, psaní, pravopisu, časové a prostorové orientace atd. Obtíže v těchto oblastech se obvykle vyskytují u osob se specifickými poruchami učení, mohou se však vyskytovat i u osob, které specifickými poruchami učení netrpí. (Cimlerová, Chalupová, Pokorná, 2007)

Získaná data pro standardizaci testové baterie, jehož součástí je Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé, byla zpracována a následně byla sledována deskriptivní statistika (aritmetické průměry, směrodatné odchylky, minimální a maximální hodnoty – rozpětí v jednotlivých sledovaných ukazatelích), statistická významnost rozdílů v jednotlivých ukazatelích mezi definovanými skupinami (běžná populace, studenti gymnázií, studenti středních odborných škol, učni středních odborných učilišť, muži, ženy, klienti se specifickými poruchami učení), reliabilita (analýza vnitřní konzistence – Cornbachův koeficient alfa). Dále byly vytvořeny normy pro hodnocení výkonu v jednotlivých subtestech. (Cimlerová, Chalupová, Pokorná, 2007)

V rámci deskriptivní statistiky bylo zjištěno, že ve Screeningovém dyslektickém dotazníku pro dospělé uvádějí klienti se specifickou poruchou učení větší množství obtíží než běžná populace (vysoce statistická významnost rozdílů, hladina významnosti 0,001 %). Skupina osob se specifickou poruchou učení vykazovala

v průměru zhruba šest až sedm významných odpovědí signalizujících specifické obtíže, což je dvakrát více než v běžné populaci. U klientů se specifickou poruchou učení se nejčastěji vyskytovaly odpovědi „ano“ na otázky č. 6 a 15, které se týkají obtíží s pravopisem a pomalým tempem čtení. Tyto problémy patří mezi přetrvávající symptomy specifických poruch učení v dospělosti. Celkový koeficient vnitřní konzistence dosáhl hodnoty 0,542, v kontrolní skupině 0,605. (Cimlerová, Chalupová, Pokorná, 2007)

Podobu jednotlivých otázek dotazníku jsem změnila z otázek na tvrzení, některá tvrzení byla drobně upravena, rozšířila jsem také možnosti odpovědí. Jak je uvedeno výše, autorky využívají dotazník v rámci diagnostiky specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob. Vzhledem k tomu, že všichni studenti, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, byli vyšetřeni v pedagogicko - psychologických poradnách a byla jim diagnostikována specifická porucha učení, nebylo třeba určit, zda jsou nebo nejsou dyslektici. Dotazník jsem využila ke zmapování jejich obtíží, které vyplývají z diagnostikovaných specifických poruch učení. Z tohoto důvodu jsem rozšířila dichotomické položky výběru odpovědí (ANO – NE, které uvádějí autorky) na uzavřené polytomické položky s výběrem odpovědí jako v Dotazníku „Jak se učím“, tedy:

- možnost A: tvrzení je zcela pravdivé;
- možnost B: tvrzení je spíše pravdivé;
- možnost C: tvrzení je někdy pravdivé a někdy ne;
- možnost D: tvrzení je spíše nepravdivé;
- možnost E: tvrzení je zcela nepravdivé.

Rozšířením uvedených možností bylo zajištěno podrobnější zhodnocení způsobu, jakým studenti vnímají své obtíže, které vyplývají ze specifické poruchy učení.

Dále uvádím **upravená tvrzení ze Screeningového dyslektického dotazníku pro dospělé** (Cimlerová, Chalupová, Pokorná, 2007):

1. Můj rukopis je obtížně čitelný.
2. Při vyplňování složenek či jiných tiskopisů udělám často chybu.

3. Dělá mi problémy číst nahlas.
4. Mívám problémy pochopit smysl toho, co jsem četl.
5. **Rád čtu knihy.**
6. Mám potíže s pravopisem.
7. Často si pletu data a časy.
8. Je mi nepříjemné mít proslovy na veřejnosti.
9. Pokládám dotazníky a formuláře za obtížné a matoucí.
10. Mám problémy s psaním a čtením SMS zpráv.
11. Mám problémy počítat z paměti bez použití prstů nebo papíru.
12. Občas zaměňuji čísla, např. 95 a 59.
13. Dělá mi problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce (v duchu si je vyjmenujete).
14. Obtížně se orientuji na mapě nebo neznámém místě.
15. Myslím, že čtu pomaleji než druzí.
16. Je pro mě obtížné určit, co je napravo a co nalevo.
17. Dělá mi problém vyslovit delší a méně obvyklá slova.

### 3.1.2.3 Polostrukturovaný rozhovor

Se studenty byl na závěr realizován **polostrukturovaný rozhovor**. Před sběrem dat bylo nutné sestavit základní tematické okruhy, které jsem v průběhu rozhovoru se studenty měla před sebou k nahlédnutí. Připravené okruhy vycházely z vytyčených dílčích cílů, které přímo souvisejí s hlavním cílem výzkumného šetření. V souvislosti s tematickými okruhy byly zformulovány základní otázky, které jsou uvedeny v příloze 3. Otázky byly kladeny v pořadí, které určoval ráz každého z rozhovorů. Někdy byla předem připravená otázka zodpovězena již v rámci otázky jiné, jindy bylo potřeba položit otázku dříve, než bylo původním záměrem apod. Během rozhovorů jsem pokládala rozšiřující či ujasňující otázky, nebo jsem odpovědi účastníků výzkumného šetření komentovala. Průběh rozhovoru byl zaznamenáván na MP3 přehrávač s přidanou funkcí diktafonu z důvodu jejich následného přepisu.

Před samotnou realizací jednotlivých rozhovorů se studenty, kteří se účastnili výzkumného šetření, byl nejdříve proveden pilotní rozhovor s klientem DYS-centra

Praha o.s., který studuje střední školu. Cílem tohoto pilotního rozhovoru bylo zjištění vhodnosti a účelnosti připravených tematických okruhů a základních otázek a jejich případné přepracování, doplnění nebo redukce. Po pilotním rozhovoru došlo ke zredukování počtu otázek a k jejich částečnému přepracování.

Rozhovor byl zaměřen na získání údajů týkajících se školního prostředí ve vztahu k vnímání diagnózy specifická porucha učení. V rámci rozhovoru již nebylo vzhledem k předchozímu vyplnění dotazníků a předešlé spolupráci nutné zjišťovat základní údaje o účastnících výzkumného šetření. Údaje o diagnostice specifických poruch učení u účastníků výzkumného šetření jsem měla k dispozici ze zpráv z pedagogicko - psychologických poraden, které mi poskytly školní psycholožka a výchovná poradkyně středních škol, se kterými byla navázána spolupráce. Ze zpráv z pedagogicko - psychologických poraden bylo zjištěno, že všem studentům, kteří se účastnili výzkumného šetření, byla diagnostikována specifická porucha učení na prvním stupni základní školy. Pro účely tohoto výzkumného šetření nebylo podstatné, v jakém ročníku však diagnostika proběhla, proto této skutečnosti nebyla při realizaci rozhovoru věnována pozornost.

Další text obsahuje tematické okruhy, které vznikly před realizací polostrukturovaných rozhovorů s účastníky výzkumného šetření.

- důvod výběru střední školy, motivace ke studiu, vliv specifické poruchy učení na výběr střední školy, spokojenost s výběrem školy;
- školní obtíže, vliv specifické poruchy učení na školní obtíže, užívání strategií/postupů k překonávání obtíží;
- vnímání specifické poruchy učení;
- vztahy s učiteli a spolužáky;
- „výhody“ a nevýhody plynoucí z diagnózy specifická porucha učení;
- pozitivní aspekty specifických poruch učení.

Jsme si vědoma toho, že termín „výhody“ v tomto kontextu není zcela korektní. Je známo, že v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami se nejedná o výhody ani o úlevy, ale o přizpůsobení výuky a učiva. Na žáky a studenty se speciálními

vzdělávacími potřebami jsou kladeny stejné nároky, jejich plnění je však přizpůsobeno jejich vzdělávacím potřebám, které vyplývají z jejich zdravotního postižení. Termín jsem však použila k tomu, aby studenti lépe porozuměli účelu tohoto tématu a dokázali na něj reagovat.

Délku rozhovorů jsem při přípravě otázek plánovala na 20 – 25 minut.

Po ukončení rozhovorů s účastníky výzkumného šetření byly rozhovory přepsány na PC v programu Microsoft Word pro účely následné analýzy získaných dat.

### **3.1.3 Popis výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek tvořilo celkem deset studentů dvou pražských středních škol (z každé školy pět studentů). Studenti navštěvovali první a druhé ročníky Klasického gymnázia Modřany na Praze 4 (KGM) a Střední školy umělecké a řemeslné na Praze 5 (SŠUAŘ). Tyto dvě školy byly zvoleny z toho důvodu, že jsem v rámci mého působení v organizaci DYS-centrum<sup>®</sup> Praha o.s. se studenty těchto středních škol již půl roku spolupracovala. Navázaná spolupráce se jevila jako výhodná s ohledem na plánovanou realizaci rozhovoru. Domnívám se, že navázáním vztahu se studenty došlo k tomu, že studenti byli v rámci společného rozhovoru více uvolnění a byli ochotni mi sdělit více informací.

Kritériem výběru osob do výzkumného šetření byla diagnostikovaná specifická porucha učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie). O pomoc s výběrem studentů jsem požádala školní psycholožku Klasického gymnázia Modřany a výchovnou poradkyni Střední školy umělecké a řemeslné. Od školní psycholožky a výchovné poradkyně jsem také získala další informace o studentech v podobě zpráv z vyšetření z pedagogicko - psychologických poraden.

Výzkumný vzorek byl tvořen 10 chlapci<sup>4</sup> ve věku od 15;7 do 18;8 let, jejichž průměrný věk byl 16 let a 11 měsíců.

---

<sup>4</sup> Obě vybrané školy navštěvují i studentky. Ve skupině studentů se specifickými poruchami učení, se kterými jsem spolupracovala, měly dívky menší zastoupení než chlapci. Při výběru studentů za účelem účasti v tomto výzkumném šetření pak padla volba na samé chlapce, což však nebylo záměrem výzkumného šetření.

Tabulka 1 se věnuje popisu jednotlivých účastníků výzkumného šetření. Tabulka obsahuje získané informace jako je škola, věk studenta, diagnostikovaná porucha učení (údaj získaný ze zpráv z pedagogicko - psychologických poraden).

Z výsledků vyšetření studentů v pedagogicko - psychologických poradnách vyšlo najevo, že úroveň intelektových schopností všech studentů, kteří se účastnili výzkumného šetření, se nachází v pásmu vyššího průměru až nadprůměru.

**Tabulka 1** Informace o účastnících výzkumného šetření

| ÚČASTNÍK<br>VÝZKUMU | ŠKOLA | VĚK   | SPECIFICKÁ PORUCHA<br>UČENÍ <sup>5</sup> |
|---------------------|-------|-------|--|
| 1                   | SŠUAŘ | 16;4  | dyslexie, dysortografie                  |
| 2                   | SŠUAŘ | 16;6  | dyslexie, dysgrafie,<br>dyskalkulie      |
| 3                   | SŠUAŘ | 16;5  | dyslexie                                 |
| 4                   | KGM   | 18;5  | dyslexie, dysortografie,<br>dysgrafie    |
| 5                   | KGM   | 17;5  | dyslexie, dysortografie,<br>dysgrafie    |
| 6                   | KGM   | 17;11 | dyslexie, dysortografie                  |
| 7                   | SŠUAŘ | 15;7  | dyslexie, dysortografie                  |
| 8                   | SŠUAŘ | 16;2  | dyslexie, dysortografie                  |
| 9                   | KGM   | 16;0  | dyslexie, dysortografie                  |
| 10                  | KGM   | 18;8  | dyslexie, dysortografie                  |

<sup>5</sup> Diagnostikovaná specifická porucha učení na základě zprávy z pedagogicko - psychologické poradny.



## **3.2 Analýza dat**

V rámci analýzy dat získaných od cílové skupiny výzkumného šetření, tedy studentů středních škol se specifickými poruchami učení, byly provedeny dva typy analýzy.

Nejprve proběhla primární analýza, která se soustředila na interpretaci dat získaných prostřednictvím jednotlivých metod využitých ve výzkumném šetření – polostrukturovaný rozhovor, Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé a Dotazník „Jak se učím“.

Dále následovala sekundární analýza. Sekundární analýza je analýza existujících databází primárních dat empirických studií s cílem zodpovědět původní otázku použitím jiných metod nebo zodpovědět nové otázky (Hendl, 2005). V rámci sekundární analýzy jsem se pokusila vypracovat závěry za využití všech tří metod sběru dat. Na základě předem stanovených kritérií týkajících se získaných dat z rozhovoru i dotazníků byly na základě vzájemné podobnosti vytvořeny z výzkumného vzorku dvě skupiny adolescentů se specifickými poruchami učení, které byly následně popsány a porovnány.

### **3.2.1 Primární analýza dat**

Primární analýza proběhla u každé metody sběru dat odděleně.

Nejprve jsem se zaměřila na analýzu dat získaných v rozhovorech s účastníky výzkumného šetření, popsány byly jednotlivé kategorie, které vznikly v průběhu kódování.

Dále následovala analýza dat získaných upraveným Screeningovým dyslektickým dotazníkem pro dospělé. Zde byla sledována shoda mezi účastníky výzkumného šetření ve vyjádřeních k jednotlivým tvrzením za účelem vyhledání obtíží vyplývajících ze specifických poruch učení, které reflektují adolescenti se specifickými poruchami učení jako významné a nevýznamné. Následovala snaha o zjištění obtíží specificky souvisejících se školním prostředím a s každodenním životem.

V závěru byla provedena analýza dat vzešlých z Dotazníku „Jak se učím“, kde byly interpretovány hrubé skóry získané účastníky výzkumného šetření a sledována shoda ve vyjádřeních k jednotlivým položkám mezi účastníky výzkumného šetření.

#### **3.2.1.1 Fungování adolescentů se specifickými poruchami učení na střední škole**

Kvalitativní analýza sebraných dat z rozhovorů byla provedena prostřednictvím některých postupů, které jsou využívány v rámci metody zakotvené teorie autorů Glasera a Strausse (grounded theory). Jedná se o teorii, která je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. Je tedy odhalena a vytvořena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Výzkumník nezačíná teorií, kterou by následně ověřoval, ale zkoumanou oblastí a nechává vynořit to, co je v této oblasti významné. (Strauss, Corbinová, 1999)

První fáze kvalitativní analýzy dat získaných z rozhovorů proběhla na úrovni otevřeného kódování, v rámci něhož jsem procházela jednotlivé rozhovory, vzájemně porovnávala výpovědi účastníků výzkumného šetření a hledala určitá shodná témata. Poté jsem vytvořila a pojmenovala kódy, ke kterým jsem postupně přidávala všechny pasáže z rozhovorů, které se k vytvořenému kódu vztahovaly. Následovalo axiální kódování, jehož prostřednictvím došlo ke sloučení vzájemně souvisejících kódů. Na závěr kódování byly vytvořeny kategorie, které jsou dále popsány. Jednotlivé kategorie doplňují výpovědi účastníků výzkumného šetření, k odlišení účastníků slouží zkratka ÚV (účastník výzkumu) a jeho pořadí, které se shoduje s dalšími údaji v rámci popisu výsledků výzkumného šetření.

##### **3.2.1.1.1 Proces výběru střední školy**

Tato kategorie zahrnuje popis procesu výběru střední školy adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, s důrazem na důvod výběru typu střední školy, vliv diagnózy specifická porucha učení a spokojenost s výběrem. Tuto kategorii pokládám z hlediska popisu fungování studentů se specifickými poruchami učení za velmi důležitou vzhledem k tomu,

že výzkumný vzorek byl tvořen studenty prvních a druhých ročníků středních škol a tato událost představuje důležitý mezník v jejich životě.

První oblast důvodu výběru střední školy je možné nazvat jako **osobní zájem studentů** – rozvoj uměleckých schopností, zájem o výtvarnou výchovu, snaha získat vysokoškolské vzdělání (ÚV 2: „*Chtěl jsem, bavilo mě kreslení.*“; ÚV 3: „*Jsem si říkal, že by to mohlo být lepší rozjetí těch mejch uměleckejch zájmů.*“; ÚV 6: „*Chci to dotáhnout vejš, dostat se na vysokou.*“). Je tedy zřejmé, že studenti o volbě střední školy přemýšleli v kontextu svých zájmů a již na základní škole byli schopni zvolit střední školu na základě svých potřeb. U studentů, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, je však možné spatřit také proces výběru střední školy, který je ovlivněn **strachem ze selhání** (ÚV 1: „*Nechtěl jsem jít na gympl, protože jsem se bál tam jít.*“; ÚV 2: „*Není to těžká škola, chtěl jsem mít jistotu.*“; ÚV 3: „*Nejsem moc studijní typ.*“). Při výběru střední školy hráli významnou roli **rodiče** (ÚV 1: „*Rodiče mi pomohli tuhle školu najít.*“; ÚV 5: „*Já jsem se moc nerozhodoval, spíš rodiče.*“; ÚV 6: „*Převážně mě sem poslali rodiče.*“).

Výběr střední školy u adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří tvořili výzkumný vzorek, byl **ovlivněn diagnózou** specifická porucha učení a to takovým způsobem, že byl vybrán typ školy vhodný pro jedince se specifickými poruchami učení (ÚV 9: „*Šel jsem tam, protože se zaměřujou na tu dyslexii.*“; ÚV 10: „*Měli tam dobrou přístup k dyslektikům, poradnu a menší počet žáků ve třídě.*“).

Účastníci výzkumného šetření udávají, že jsou s výběrem střední školy **spokojeni**, často namítají, že nemohou srovnávat s ostatními školami a je zřejmé, že je pro ně důležitý názor starších studentů i vrstevníků, kteří navštěvují jiné střední školy. (ÚV 4: „*Jestli to byla správná volba, můžu usuzovat podle toho, co říkaj ostatní, co už odmaturovali.*“; ÚV 5: „*Všichni, když jsou na nějaký škole, maj nějaký problémy, tak nevím, jestli bych byl spokojenej někde jinde.*“; ÚV 6: „*Myslím, že to byla správná volba, protože když slýchám od ostatních kamarádů, který jsou na jinejch školách, říkaj, že je to strašně těžký. Tady je to pohodička.*“).

### 3.2.1.1.2 Školní obtíže a jejich překonávání

Kategorie s názvem školní obtíže se soustředí na popis školních obtíží, které udávali účastníci výzkumného šetření. Nejprve jsou uvedeny všechny školní obtíže, poté školní obtíže vztahující se k diagnóze specifické poruchy učení. Dalším bodem této kategorie je zjištění postupů a strategií, které adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří tvořili výzkumný vzorek, využívají k překonání školních obtíží. Účastníci výzkumného šetření jsou si podle mého názoru dobře vědomi svých obtíží, dokážou je podrobně definovat a ve většině případů jsou schopni efektivními postupy pracovat na jejich eliminování a odstranění. Jednotlivé obtíže, které byly účastníky výzkumného šetření udány, jsem spojila do příbuzných skupin. Nejdříve jsou uvedeny obtíže, které se týkají celého procesu učení a negativně ho ovlivňují. Následují obtíže specifické, tedy obtíže se čtením, psaním atd.

První skupina obtíží, které uváděli účastníci výzkumného šetření, zahrnuje obecně **obtíže s učením**, které jsou spojeny s častými neúspěchy v učení i přes domácí přípravu (ÚV 6: „*No, ta moje potíž je učení, hlavní překážka. Když se chci něco naučit, tak mi to dělá problém. Dám si na to třeba tři dny, přesto to není úplně dobrý, trvá mi dlouho, než to dostanu do hlavy.*“; ÚV 7: „*Dokážu se docela dobře naučit, akorát nevím, jestli to učitelé dokážou ocenit...Třeba řeknou, že jsem se neučil a já se učil hodně. Mám pocit, že se učím hodně.*“; ÚV 8: „*Nejsem schopnej se nic naučit. I když se to učím, tak to neumím. Když se učím, dopadne to líp, ale ne tak, jak jsem si představoval.*“; ÚV 10: „*Asi potřebuju víc času na to učení.*“).

Další udávanou skupinu obtíží lze souhrnně pojmenovat jako obtíže týkající se **koncentrace pozornosti**, která negativně ovlivňuje zpracovávání informací ve školním i domácím prostředí (ÚV 1: „*Pozornost je problém, nedávám pozor.*“; ÚV 2: „*Mám potíže se soustředěním.*“; ÚV 8: „*Ztrácím rychle pozornost, neudržím ji a jsem nepozornej.*“ ÚV 9: „*Třeba pozornost je problém, pak nestíhám při matice, když nám vykládá příklady, tak prostě nedávám pozor a nerozumím tomu.*“; ÚV 10: „*Prostě tu pozornost neudržím. Když se třeba doma učím, sednu si ke stolu, někdy si pouštím muziku, ale někdy ne, spíš mám úplný ticho. Tak si začnu hrát s propiskou a ta pozornost je pryč.*“).

První skupinu specifických obtíží tvoří **obtíže se čtením**, které se týkají hlasitého čtení (ÚV 3: „*No, jsem hodně nervózní, když čtu před třídou.*“; ÚV 9: „*Já číst umím, ale když čtu nahlas, tak si nepamatuju, co jsem čet.*“), čtení s porozuměním (ÚV 5: „*Mám problém trošku, když je vědeckej text, tak mu porozumět a říct o něm něco.*“; ÚV 10: „*Trochu slabší je moje čtení, občas jen čtu a nevnímám to.*“) i techniky čtení (ÚV 1: „*Já když čtu, tak čtu blbě, přeskakuju, čtu blbě a pomalu, i když to trénuju, tak mi to prostě nejde, čtu hůř, když se snažim.*“; ÚV 2: „*No, a číst mi moc nejde.*“; ÚV 3: „*Nečtu plynule.*“).

Následující skupina obtíží uvedených účastníky výzkumného šetření je zaměřena na **obtíže v písemném projevu**, a to jak z hlediska rukopisu (ÚV 1: „*Píšu „m“ a „n“ stejně, jak píšu rychle, tak vynechám taky písmenka. Pak to po sobě doma dlouho luštím.*“; ÚV 2: „*Píšu – škrábu, to je blbý...mám pocit, že si nemusím psát, když to po sobě nepřečtu doma.*“; ÚV 6: „*Překrucuju písmenka, zapomínám písmenka někdy třeba na konci slova nebo někde jinde.*“; ÚV 10: „*Někdy nestíhám rychle psát, tak to po sobě pak nepřečtu.*“), aplikace gramatických jevů (ÚV 5: „*Mám problémy s tím pravopisem.*“; ÚV 7: „*Když píšu, tak ty chyby prostě nevidím.*“), psaní slohů (ÚV 3: „*Nejdou mi takový věci jako slohy, cejtim, že to vůbec neumím.*“; ÚV 7: „*Nejdou mi slohy prostě. Třeba není problém napsat odstavec,...ale nejsem schopnej zvládnout dlouhej text napsat.*“; ÚV 10: „*Nejdou mi slohy.*“).

Další skupina obtíží, které uvedli účastníci výzkumného šetření, se týká **matematiky** (ÚV 2: „*Nejde mi počítat.*“; ÚV 3: „*No, třeba i v matic, nejsem schopnej vypočítat primitivní věci.*“; ÚV 5: „*Mám problém s matikou.*“).

Poslední skupinu obtíží, které se vyskytovaly ve výpovědích účastníků výzkumného šetření, jsem nazvala **obtíže ve veřejném projevu**. Jedná se o prezentaci referátu před třídou, ve které hraje významnou roli nervozita (ÚV 3: „*Jsem hodně nervózní, když mám přednášet něco před třídou, jako třeba referát.*“; ÚV 10: „*Nejde mi přednášet, prostě to nedokážu. Naposled mě takhle rozhodila prezentace, která se nějak pokazila, tak jsem z toho byl tak vypsychlej, že jsem to vůbec nezvládl.*“), a vyjadřování (ÚV 5: „*S vyjadřováním mám problém, často nemůžu najít slova.*“).

Účastníci výzkumného šetření byli dále vyzváni k tomu, aby se zamysleli nad tím, které z jejich **obtíží** se přímo vážou ke **specifickým poruchám učení**. Tento úkol pro ně nebyl jednoduchý, otázka musela být dodatečně podrobně vysvětlována. Podle účastníků výzkumného šetření specifické poruchy učení ovlivňují všechny jmenované obtíže (ÚV 2: „*Do všeho se to promítá. Kdybych nebyl dyslektik, asi mi jde všechno rychleji.*“; ÚV 8: „*Myslím, že by to mohlo být kvůli tomu, že mi to učení nejde.*“), ovlivňují pouze některé obtíže (ÚV 3: „*Ta soustředěnost a ty typický věci, jako třeba čtení před třídou a přednášení referátu.*“; ÚV 5: „*Třeba ten pravopis určitě a to porozumění textu, co mi dělá problém.*“; ÚV 9: „*Asi jo, určitě jo. Lidi, který nejsou dyslektici, nemají takový problémy s pozorností.*“; ÚV 10: „*Myslím, že jo, prostě tu pozornost neudržím.*“), nebo mají obtíže zcela jiný základ (ÚV 4: „*Žádná látka mi nedělá problém, když se na to učím. Asi ty obtíže spíš vyplývají z toho, že jsem líný.*“; ÚV 6: „*Myslím, že to, že jsem měl ty potíže dřív, už na moje chyby teď nemá vliv. To je spíš ta moje lenost, nevěnuju tomu pozornost.*“; ÚV 7: „*Nevím, myslím si, že bych měl víc číst a psát, je to ve mně.*“).

Poslední část oblasti týkající se školních obtíží je věnována popisu **postupů a strategií**, které využívají účastníci výzkumného šetření **k překonávání obtíží**. Při realizaci rozhovorů bylo někdy nutné účastníky výzkumného šetření podpořit v zamyšlení nad postupy a strategiemi sloužícími k překonávání problémů. Účastníkům výzkumného šetření bylo řečeno, že si často ani postupy a strategie, které používáme k překonávání problémů, neuvědomujeme, protože o nich příliš nehovoříme a děláme je obvykle automaticky. Při tomto tématu jsem se také snažila propojit dříve získané informace s touto problematikou a ptala jsem se, zda používají nějaké postupy a strategie k překonávání konkrétních obtíží (např. při obtížích ve čtení nebo ve veřejném projevu). Účastníci výzkumného šetření podali množství různorodých postupů a strategií, které jsem se při kódování pokusila shrnout do skupin podle vzájemných souvislostí.

Účastníci výzkumného šetření uvedli jako postup k překonávání obtíží zvýšený **důraz na proces kontroly** (ÚV 4: „*Snažím se text po sobě vždy kontrolovat, pokud je čas. Hodně si to čtu a hledám chyby.*“; ÚV 5: „*Když dělám nějakou práci, tak se snažím to udělat tak, aby tomu někdo rozuměl. Dám to třeba přečíst svým příbuzným.*“; ÚV 6: „*Snažím se třeba radši dvakrát přečíst, co jsem napsal.*“). Další

strategií uvedenou účastníky výzkumného šetření, která je zaměřena na naučení dané látky, je **strategie opakovaného zaznamenávání informací** a to prostřednictvím psaní (ÚV 6: „*Já se snažím využívat tu techniku, že si to přepisuju, jako dělám si zase výpisky a ono mi to vleze do hlavy. Nebo mi pomáhá, když si před testem napíšu jako taháka, pak si všechno zapamatuju a nepotřebuju ho.*“; ÚV 7: „*Zkousím si dělat výpisky. Když se učím, tak si to píšu pořád dokola, třeba sedmkrát a naučím se to tak. Taky si píšu taháky, který sice nejdou použít, ale pomáhá mi to se naučit.*“; ÚV 8: „*Psával jsem si dřív text dokola a pak si z toho něco občas zapamatoval.*“; ÚV 9: „*Dělám si doma výpisky a radši toho napíšu víc než míň.*“), nebo čtení (ÚV 7: „*Víckrát si třeba pročítám text.*“; ÚV 8: „*Pořád jsem si četl věty dokola.*“). Účastníci výzkumného šetření uvedli **strategii získávání dalších informací**, která také slouží k efektivnějšímu vstřebání látky (ÚV 5: „*U jazyků si kupuju další bonusové knihy. Na internetu je taky spousta věcí, co mi pomáhá rozšířit obzory.*“). Jako výhodná strategie překonávání obtíží se jeví účastníkům výzkumného šetření také **využití dalšího smyslu při učení** (ÚV 10: „*Když si opakuju třeba matiku, tak poslouchám hudbu, to mi pomáhá. Nevím proč, zpívám a líp počítám...*“). Významnou strategii představuje také **regulace vlastního chování prostřednictvím srovnání s mimoškolní aktivitou** (ÚV 2: „*Chodím na skauta, musím se tam starat o děti. Tak si řeknu, že takhle bych se na skautu nechoval, tam bych musel makat.*“)

### 3.2.1.1.3 Vnímání diagnózy specifická porucha učení

Téma vnímání diagnózy specifická porucha učení muselo být s účastníky výzkumného šetření hlouběji rozebráno. Položení otázky *Jak vnímáte svoji specifickou poruchu učení?* vyvolalo u účastníků výzkumného šetření reakce nepochopení (ÚV 1: „*Ted' jsem to nějak nepochopil...*“; ÚV 8: „*Nevím, co na to říct. Ještě jednou tu otázku prosím.*“), nebo začali účastníci uvádět informace týkající se projevů vyplývajících ze specifické poruchy učení (ÚV 3: „*Když jsem byl v devítce a věnoval jsem se čtení, tak se to zlepšilo, pak jsem nečetl, tak se to zhoršilo.*“; ÚV 7: „*Některý slova, když čtu, tak je rovnou přečtu, když je něco nového, tak to nemůžu přečíst.*“). Z důvodu nepřesného porozumění otázce bylo nutné účastníkům výzkumného šetření vysvětlit další okolnosti a to položením

otázek *Jak cítíte Vaši specifickou poruchu učení? Co si o ní myslíte ve vztahu k Vám?*, nebo přirovnáním k jiným situacím: *Stejně jako vnímáte studium ve škole, tak jak vnímáte dyslexii?*.

Účastníci výzkumného šetření podávali odpovědi, které vyjadřovaly **negativní hodnocení specifické poruchy učení** (ÚV 1: „*No, štve mě to. Třeba když vidím, jak spolužák přečte knížku za chvíli. Člověk musí víc dělat, musí se víc zapálit.*“; ÚV 3: „*Cítím to omezení, někdy mi přijde, že jsem pozadu za ostatními. Vidím, že jim to jde líp než mně.*“; ÚV 5: „*Trošku by mě zajímalo, kdybych to neměl, jak by to vypadalo. Nějak mě to ale neomezuje, teda akorát ve škole jo.*“).

Dále bylo možné v odpovědích účastníků výzkumného šetření spatřovat tendenci k hodnocení **zlepšení ve vnímání specifické poruchy učení** ve srovnání s minulostí (ÚV 6: „*Pocit z toho mám takovej, že se to zlepšuje, že to vyprchává pomalinku pryč. Už tomu nevěnuju pozornost.*“; ÚV 9: „*Když jsem byl menší, tak to bylo horší. Ted' už to kromě není takovej problém.*“).

Účastníci výzkumného šetření udávali **neutrální vnímání specifické poruchy učení**, což je důsledkem reakcí ze strany okolí (ÚV 4: „*Vnímám to tak, že okolí to bere. Ve třídě je nás víc a nemyslím si, že byl za to někdo odstrkovanej. V podstatě si toho nikdo nevšímá. Ani mně osobně to nevadí.*“; ÚV 10: „*Nijak zvlášť, jako malej jsem trpěl. Ted' mám spoustu kamarádů, který to maj taky. I dospělí, který mě podpořej. Nemám s tím problém.*“)

#### **3.2.1.1.4 Vztahy ve škole**

Tato kategorie popisuje vztahy účastníků výzkumného šetření, tedy studentů středních škol se specifickými poruchami učení, ve školním prostředí. Jedná se o vztahy se dvěma skupinami – spolužáky a učiteli. Účastníci výzkumného šetření se vyjadřovali ke vztahu s učiteli a spolužáky, sdělovali, zda jsou tyto dvě skupiny informovány o jejich specifické poruše učení a v případě pozitivní odpovědi popisovali, jakým způsobem se učitelé a/nebo spolužáci o této diagnóze dozvěděli.

**Vztahy s učiteli** hodnotí účastníci výzkumného šetření spíše pozitivně (ÚV 2: „*Myslím, že máme dobrý vztahy, s někým lepší s jiným horší.*“; ÚV 3: „*Já si myslím, že to docela jde. Někdy si nerozumíme, ale vždycky se to dá nějak vyřešit.*“; ÚV 4:



„Celkové dobré vztahy s učitelama.“; ÚV 9: „Žiadnej hroznej vzťah nemám.“; ÚV 10: „Jak s kterejma učitelama, prostě průměrný vztahy.“). Učitelé adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, jsou podle účastníků výzkumného šetření o tom, že studenti trpí specifickými poruchami učení, informováni (ÚV 3: „Vědí to, říkali jsme si to na začátku roku na seznamováku. Myslim, že nás ale vidí stejně jako ostatní.“; ÚV 9: „Někteří to vědí, protože se ptají, jiný se neptají a tak to nevědí.“; ÚV 10: „Vědí to, ale nechovají se ke mně jinak.“).

Účastníci výzkumného šetření vnímají své **vztahy se spolužáky** jako dobré (ÚV 3: „Já si myslím, že vztahy se spolužákama mám dobré.“; ÚV 4: „Mám tam v podstatě všechny kamarády.“; ÚV 6: „Dobré vztahy, chodíme spolu pořád někam ven.“; ÚV 8: „Dobré, s lidma stejného věku vycházím.“). Účastníci výzkumného šetření dále uvedli způsoby, jak se spolužáci dozvěděli o jejich diagnóze – prostřednictvím učitelů (ÚV 3: „Spolužáci se to dozvěděli taky na tom seznamováku. Nijak mi to nevadilo.“; ÚV 6: „Už to vědí, protože to při hodině řekneme nahlas, když prosíme o úlevy. Nepotřebuju to spolužákům říkat sám.“; ÚV 9: „Vědí to, zjistili to, když se učitelé ptali a hodně jich to taky má. Nevadí mi to, že to vědí.“; ÚV 10: „Spolužáci se to dozvěděli, když učitelé nesli do třídy ty individuální plány, tak koukali.“), od nich samotných (ÚV 4: „Většinou se to dozvěděli ode mě.“; ÚV 5: „Já jsem jim to řekl sám, je mi to jedno, že to vědí.“).

### 3.2.1.1.5 Specifická porucha učení jako „výhoda“ nebo nevýhoda

Dalším předmětem zkoumání bylo zjištění, jakým způsobem vnímají účastníci výzkumného šetření různé úpravy studia v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsem si vědoma toho, že termín „výhoda“ použitý v tomto kontextu není zcela výstižný. Jedná se spíše o modifikaci studia s ohledem na speciální vzdělávací potřeby studentů. Nejedná se o zvýhodnění v pravém slova smyslu, studenti musí pracovat stejně jako ostatní, mají však možnost studovat v upravených podmínkách. Při plánování rozhovoru jsem však tento termín zvolila z důvodu bezproblémového porozumění tématu. Součástí této kategorie je také snaha zjistit názor účastníků výzkumného šetření na to, zda specifická porucha učení ovlivňuje negativně jejich školní výkon.

Účastníci výzkumného šetření udávali prvky **přizpůsobení studia** jejich podmínkám **v jednotlivých předmětech** – český jazyk (ÚV 3: „*Češtinářka dokáže přihlížet, pomáhá mi.*“; ÚV 5: „*Zvýhodňuje mě to třeba v diktátech, nebo když píšu nějaký slohy. Tak tam můžu mít víc chyb.*“; ÚV 6: „*Třeba při češtině, když se ozvu, dají nám jinej papír, tam je třeba doplňovačka a ostatní píšou diktát.*“; ÚV 9: „*V češtině se na to trochu přihlídně, když je známka mezi.*“; ÚV 10: „*Místo diktátu třeba dostanu doplňovačku.*“), cizí jazyk (ÚV 1: „*V angličtině mám ještě víc času, třeba o pět nebo deset minut.*“; ÚV 2: „*Třeba angličtinářka na to hledí, tolik mě nevyvolává. Taky mi odpouští hrubky v písemkách.*“; ÚV 5: „*Když se píše sloh s gramatikou, můžu tam mít víc chyb.*“; ÚV 6: „*Z latiny nás hodnotí mírněji.*“; ÚV 9: „*V latině nám promíjí háčky a čárky.*“).

Ve sděleních účastníků výzkumného šetření se objevovalo i **pozitivní hodnocení neposkytování výhod** s ohledem na budoucí studium i zaměstnání (ÚV 4: „*Výhody nejsou, ale přijde mi to lepší, protože na mě nikdy nebude nikdo brát ohled v budoucnosti, tak je lepší se to naučit.*“), na snahu bojovat s tímto problémem (ÚV 7: „*Ale ono je to občas dobrý, že mě berou ne jako dyslektika, tak se můžu víc snažit. Hodně lidí se na to vymlouvá a pak na to kašlou, to mě štve. Já to zkusím, vím, že to jde. Snažím se bojovat.*“) a z důvodu nespravedlnosti (ÚV 9: „*Vono zase nejde dělat velký výhody, pro ostatní by to bylo divný.*“).

Z rozhovorů vyplynulo, že adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, poukazují na **vliv specifických poruch učení při školních neúspěších** (ÚV 2: „*Na základce mi nešlo učení a mám doted' mezery kvůli tomu, že učitelé nevěděli, co s dyslektikem, tak to ted' ovlivňuje moje známky.*“; ÚV 3: „*Je to kvůli tomu...neudržím v paměti nic dlouho a ono to pak vypadne, nepamatuju si to a pak dostávám špatný známky.*“; ÚV 5: „*Asi určitě, možná bych měl o stupeň lepší známky v některých předmětech.*“). Účastníci výzkumného šetření udávali určitý podíl specifické poruchy učení na horším školním hodnocení, špatné známky jsou podle nich však také ovlivněny osobnostními charakteristikami, jako je lenost, odpor k učení (ÚV 1: „*Třeba ta čeština jako jo, ale zbytek je na tom, že se mi nechce učit.*“; ÚV 6: „*Asi trochu jo, ale je to taky moje vina, že jsem se neučil, že jsem nedával pozor.*“; ÚV 10: „*Úplně si to nemyslim, určitě za to můžu i já. Prostě se musím učit víc než ostatní.*“). Dále uvádějí, že jejich

horší studijní výsledky nejsou důsledkem specifické poruchy učení (ÚV 4: „*Já si myslím, že ne, protože když chci psát čitelně, tak prostě píšu čitelně.*“).

### **3.2.1.1.6 Pozitivní aspekty specifických poruch učení**

Poslední oblast výzkumného šetření v rámci tématu fungování studentů se specifickými poruchami učení na středních školách představuje snaha o zjištění pozitivních aspektů specifických poruch učení. Toto téma je zatím u nás velmi málo rozšířené, v zahraničí je mu však věnována značná pozornost. Důvodem je potřeba vyhledat kromě negativních dopadů specifických poruch učení na životy jedinců s touto diagnózou také pozitivní stránky, tedy schopnosti, kterými jedinci se specifickými poruchami učení disponují ve srovnání s běžnou populací. Pozitivní aspekty specifických poruch učení jsou také velmi důležité z hlediska předávání zkušeností mladším generacím. Žákovi základní nebo střední školy, který trpí obtížemi vyplývajícími ze specifických poruch učení a jsou u něho již rozvinuty sekundární projevy spojené s negativním prožíváním, může významně pomoci dozvědět se o životním příběhu úspěšného dospělého jedince se specifickými poruchami učení.

Snaha o získání názorů na pozitivní aspekty specifických poruch učení od studentů středních škol se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, se během realizace jednotlivých rozhovorů ukázala jako obtížná. Účastníci výzkumného šetření nebyli po položení otázky „*Dokázal byste najít na Vaší specifické poruše učení něco pozitivního?*“ zpočátku schopni bezprostředně reagovat. Otázce neporozuměli, vyjadřovali údiv nad spojením pojmů „pozitivní“ a „specifická porucha učení“, nebyli schopni odpovědět. Bylo zřejmé, že nad tímto tématem se dříve příliš nezamýšleli a v jejich okolí se pravděpodobně nevyskytuje nikdo, kdo by jim tuto problematiku zprostředkoval. Z tohoto důvodu bylo nevyhnutelné toto téma s účastníky výzkumného šetření hlouběji probrat a přiblížit jim jeho význam. Středoškolským studentům se specifickými poruchami učení jsem tedy podala informace týkající se pozitivních aspektů dyslexie, které jsem získala studiem zahraničních materiálů. Účastníkům výzkumného šetření bylo sděleno, že mnoho významných osobností trpí nebo trpělo specifickou poruchou učení, jedinci se specifickými poruchami učení jsou často např. umělci, významní

architekti či programátoři. Téma pozitivních aspektů bylo také postaveno do kontrastu s negativními stránkami specifických poruch učení v podobě obtíží a problémů.

První reakce účastníků výzkumného šetření na téma pozitivních aspektů specifických poruch učení byly spíše negativní (ÚV 1: „*No, to nevím, v čem je to výhoda. Jsou s tím jen starosti, musím furt něco dělat navíc. Je to podle mě spíš mínus.*“; ÚV 2: „*Není to pro mě pozitivní.*“; ÚV 3: „*To vůbec nevím, jak odpovědět.*“; ÚV 4: „*Pozitivního? Je to prostě jenom zápor.*“; ÚV 8: „*Když jsou to obtíže, tak asi ne. Nic kladného mi na tom nepřijde.*“).

Po podrobnějším vysvětlení tématu pozitivních aspektů specifických poruch učení, jak je uvedeno výše, začali účastníci výzkumného šetření podávat další odpovědi. Výpovědi účastníků výzkumného šetření obsahovaly pozitivní hodnocení specifických poruch učení z hlediska zlepšení určitých schopností (ÚV 1: „*Mám dobrou fantazii, když kreslíme nějaký obrazce, tak na to kouknu a prostě to hned vidím. Ostatní to vidí až po chvíli.*“; ÚV 3: „*Mimo školu mám víc zručnosti než ostatní, dokážu si poradit s líp s věcmi.*“; ÚV 6: „*Občas se mi stane, že namaluju něco úžasnýho. Takhle jsem jednou maloval takový cihličky a ona z toho najednou vznikla růže.*“; ÚV 10: „*Jo, jde mi deskriptiva, koukám na to jinak než ostatní. Stává se mi, že kouknu a vidím a ostatní to nevidí. Jednu dobu jsem dělal doma návrhy na tu knihovnu národní, taky návrhy aut.*“), jiného typu myšlení (ÚV 6: „*Taky řeším problémy jinak než ostatní, беру to z jiný strany než ostatní.*“; ÚV 9: „*Znám ty dyslektiky, že přemýšlí třeba trošku jinak, i ze sebe mám ten pocit. Ty nedyslektici to berou nák jinak. Dyslektici berou ten život prostě jinak, takový logičtější mi přídou, myslej logikou. Dyslektici si umí odvodit spoustu věcí proti nedyslektikům.*“).

Pozitivní aspekt specifických poruch učení byl účastníky výzkumného šetření spatřen také v tom, že se jedinec musí více snažit. Důsledkem tohoto snažení je možnost získání více informací (ÚV 5: „*Že se musím víc snažit. Kdybych neměl dyslexii, tak bych na to kašlal jako většina lidí, který to nemaj. Pak si z toho učení vezmu víc, než kdybych se tolik nesnažil.*“).

### **3.2.1.2 Projevy specifických poruch učení v období adolescence**

Upravený Screeningový dyslektický dotazník pro dospělé byl využit k identifikaci typických projevů a obtíží vyplývajících z diagnózy specifické poruchy učení v období adolescence, ne jako součást testové baterie sloužící k diagnostice specifických poruch učení u dospívajících a dospělých, jak je v poradenské praxi běžné. Odpovědi, které udávali studenti k jednotlivým tvrzením, byly vypsány do tabulky. U každého tvrzení jsem sledovala míru shody vybraných možností mezi účastníky výzkumného šetření. Možnosti C byly z porovnávání vyloučeny, možnosti A a B znamenaly výskyt problémů vyplývajících z diagnózy specifické poruchy učení, možnosti D a E byly pojímány jako absence těchto problémů.

Výjimku tvoří otázka 5. Rád čtu knihy, která má opačný charakter. Vzhledem k obtížím ve čtení (a to jak s technikou čtení, tak porozumění čtenému textu), které vyplývají ze specifických poruch učení, je obecně známo, že děti, adolescenti i dospělí s diagnózou specifické poruchy učení čtou knihy spíše neradi. Pokud tedy student vyznačil u tohoto tvrzení odpověď A a B (souhlas), nejednalo se o projev specifické poruchy učení, pokud vybral odpověď D nebo E (nesouhlas) byla tato odpověď řazena k projevům specifických poruch učení.

#### **3.2.1.2.1 Významné projevy specifických poruch učení v období adolescence**

Z odpovědí účastníků výzkumného šetření vyplývá, že pět projevů a obtíží, na které jsou zaměřeny tvrzení v dotazníku, pokládají adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, za významné. Jedná se o následující tvrzení, kde byl zjištěn zvýšení výskyt souhlasných odpovědí:

- Můj rukopis je obtížně čitelný.
- Mám potíže s pravopisem.
- Je mi nepříjemné mít proslovy na veřejnosti.
- Myslím, že čtu pomaleji než druzí.

Z výše uvedeného výčtu je zřejmé, že se jedná o typické dysgrafické (Můj rukopis je obtížně čitelný.), dysortografické (Mám potíže s pravopisem.) a dyslektické (Myslím, že čtu pomaleji než druzí.) projevy. Poslední tvrzení je možné zařadit mezi tzv. sekundární projevy specifických poruch učení, které zahrnují oblast emocí, chování a postojů k sobě.

Uvedené projevy lze vysvětlit v kontextu středoškolského studia následovně.

Studenti středních škol často uvádějí, že po sobě nejsou schopni přečíst zápisy z hodin, jsou nuceni psát rychlým tempem. Pokud má student se specifickou poruchou učení přetrvávající obtíže s výbavností písmen, uvolněním ruky a jemnou motorikou, může mít jeho písemný projev opravdu velmi špatnou kvalitu.

Písemný projev studentů středních škol již není hodnocen z hlediska podoby písma, sledovány jsou však gramatické jevy. Vzhledem k podobě středoškolského studia v českém školství jsou hodiny českého jazyka zaměřeny především na literaturu, která hraje významnou roli při maturitní zkoušce. Pravopisné jevy tedy nejsou již na střední škole téměř vůbec procvičovány, což může mít negativní vliv na jejich správnou aplikaci.

Na střední škole již nejsou studenti zkoušeni z hlasitého čtení, velmi důležitý je však aspekt porozumění čtenému textu a následná práce s textem. Právě uvedené pomalejší tempo při čtení může být příčinou horších výsledků písemných prací u studentů se specifickými poruchami učení, kdy student vynaloží velké úsilí a mnoho času na čtení zadání úkolu a na samotné řešení mu pak nezbývá příliš času. Zajímavá je však skutečnost, že studenti neuváděli ve zvýšené míře souhlas s tvrzením, které se týká porozumění čtenému textu (Mívám problémy pochopit smysl toho, co jsem četl.). Lze tedy říci, že obtíže ve čtení vyskytující se u uvedených studentů mají souvislost především s rychlostí čtení, která je zřetelná hlavně v porovnání s ostatními studenty. Také položka, která uvádí problémy s hlasitým čtením, nebyla studenty označována spíše souhlasně. Domnívám se, že to je důsledkem již výše zmíněného faktu, že na středních školách nejsou již studenti nuceni čelit zkoušení z hlasitého čtení, tím pádem pro ně tato aktivita již nepředstavuje tak velký problém. Poměrně zajímavá je také položka pojednávající o četbě knih (Rád čtu knihy.), která se ve výčtu typických problémů a obtíží vázících

se ke specifickým poruchám učení u studentů, kteří se zúčastnili tohoto výzkumného šetření, neobjevila. Na střední škole vzrůstá potřeba samostatného čtení, což pro mnoho studentů (nejen se specifickými poruchami učení) může představovat problém. O jedincích se specifickými poruchami učení, především s dyslexií, se vždy tvrdilo, že nejsou často schopni přečíst celou knihu a čtení knih pro ně kvůli nepřekonatelným obtížím se čtením nemůže být nikdy zábava. Zjištění, že u tohoto ač malého výzkumného vzorku, se jasně nevyskytovaly negativní reakce na toto tvrzení, je podle mého názoru pozitivní. Když budeme vycházet z předpokladu, že pokud člověku nějaká činnost vyloženě nejde, nemá ji proto rád, je možné říci, že studenti z tohoto výzkumného šetření, neuvádějí nechuť ke čtení knih jako typický projev specifických poruch učení.

Domnívám se, že proslovy na veřejnosti nejsou příjemnou aktivitou pro většinu studentů. U studentů se specifickými poruchami učení se však mohou při proslovech na veřejnosti objevovat další obtíže související s diagnózou specifické poruchy učení, jako je oslabená krátkodobá paměť, nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání a prostorová orientace vážící se ke sledování připravené prezentace a oslabená serialita, tedy schopnost sdělovat informace ve správném sledu. Tyto obtíže mohou veřejný projev studenta se specifickými poruchami učení ještě více zhoršit nebo zcela znemožnit. Z tohoto důvodu je velmi důležitá předchozí příprava, která umožní nácvik projevu. V současné době jsou studenti na středních školách stále více připravováni na tento způsob sdělování informací, což je zvláště pro studenty se specifickými poruchami učení velmi výhodné.

#### **3.2.1.2.2 Nevýznamné projevy specifických poruch učení v období adolescence**

Z celkového počtu sedmnácti tvrzení jsem shledala zvýšený výskyt volby nesouhlasu u sedmi položek, což je poměrně velké množství. Jedná se o následující tvrzení týkající se projevů a obtíží plynoucích z diagnózy specifické poruchy učení, o kterých lze na základě tohoto výzkumného šetření soudit, že nejsou účastníci výzkumného šetření pokládány za významné:

- Často si pletu data a časy.
- Mám problémy s psaním a čtením SMS zpráv.

- Mám problém počítat z paměti bez použití prstů.
- Občas zaměňuji čísla, např. 95 a 59.
- Dělá mi problém vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce.
- Obtížně se orientuji na mapě nebo na neznámém místě.
- Je pro mě obtížné určit, co je napravo a co nalevo.

Z uvedených tvrzení vyplývá, že studenti středních škol se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, nemají problém s dodržováním termínů a časů. Tvrzení se však týká pouze záměn předem stanovených termínů, nikoliv jejich nedodržení nebo plánování, které jejich stanovení předcházelo.

Tvrzení týkající se čtení a psaní SMS zpráv nebylo účastníky výzkumného šetření shledáno jako problematické. Toto zjištění není překvapující vzhledem ke skutečnosti, že mobilní telefony jsou již součástí každodenního života v naší společnosti a zvláště pro mladé lidi představují důležitý prostředek komunikace s ostatními. SMS zprávy jsou většinou krátkými sděleními, jsou v nich často využívány různé zkratky, píšeme je bez diakritických znamének. Pokud člověk při psaní SMS zprávy chybí, nejedná se o takový prohřešek, jako je tomu např. při psaní dopisů, e-mailů, nebo různých školních pracích.

Další dvě tvrzení, která nebyla účastníky výzkumného šetření uváděna jako aktuální problém, souvisí s matematikou. Účastníci výzkumného šetření nepotřebují počítat z paměti s použitím prstů a nepletou si podobná čísla, která se liší v obráceném pořadí. Správné rozpoznání opačně psaných čísel je možné pouze na základě rozvinutého zrakového vnímání. Počítání za použití prstů může být známkou nedostatečné automatizace matematických operací, jako je sčítání, odčítání a násobení, dělení.

Tvrzení týkající se plynulého jmenování měsíců v roce nebylo účastníky výzkumného šetření označeno jako problematické. Ve schopnosti vyjmenovat správně za sebou jednotlivé položky, jako jsou dny v týdnu, měsíce v roce, abeceda, vyjmenovaná slova atd., opět hraje důležitou roli proces automatizace a paměť.



Vyjmenování dnů v týdnu, měsíců a abecedy je pak nutné zvládnout i v cizích jazycích, které se účastníci výzkumného šetření v rámci středoškolského studia učí.

Poslední dvě tvrzení, která nebyla účastníky výzkumného šetření shledána negativně, se týkají pravolevé a prostorové orientace. Orientace na mapě a pravolevá orientace není pro účastníky výzkumného šetření, tedy adolescenty se specifickými poruchami učení, obtížná.

#### **3.2.1.2.3 Projevy specifických poruch učení ve školním prostředí a v každodenním životě**

Na odpovědi adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, udané ve Screeningovém dyslektickém dotazníku pro dospělé jsem se snažila pohlédnout také za jiným účelem, než bylo vyhledání významných a nevýznamných projevů specifických poruch učení v období adolescence.

Tvrzení upraveného Screeningového dyslektického dotazníku pro dospělé jsem rozdělila do dvou skupin – tvrzení týkající se školního prostředí a tvrzení vztahující se ke každodennímu životu. Hranice mezi školním prostředím a každodenním životem je především u adolescentů, jejichž hlavní náplní je studium, velmi tenká, proto některá tvrzení zasahují jak do každodenního života, tak do studia na střední škole. Přesto jsem se rozhodla dvě skupiny tvrzení od sebe oddělit podle toho, pro jaké prostředí je daná aktivita více aktuální. Skupiny jsem se pak pokusila navzájem porovnat.

Do oblasti projevů specifických poruch učení týkající se školního prostředí jsem zařadila následující tvrzení:

- Můj rukopis je obtížně čitelný.
- Dělá mi problémy číst nahlas.
- Mívám problémy pochopit smysl toho, co jsem četl.
- Rád čtu knihy.
- Mám potíže s pravopisem.
- Je mi nepříjemné mít proslovy na veřejnosti.
- Mám problémy počítat z paměti bez použití prstů nebo papíru.

- Občas zaměňuji čísla, např. 95 a 59.
- Dělá mi problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce.
- Myslím, že čtu pomaleji než druzí.
- Dělá mi problém vyslovit delší a méně obvyklá slova.

Skupina tvrzení, která se týkají každodenního života, obsahuje tato tvrzení.

- Při vyplňování složenek či jiných tiskopisů udělám často chybu.
- Pokládám dotazníky a formuláře za obtížné a matoucí.
- Mám problémy s psáním a čtením SMS zpráv.
- Obtížně se orientuji na mapě nebo neznámém místě.
- Je pro mě obtížné určit, co je napravo a co nalevo.

Při porovnání obou oblastí bylo zjištěno, že u tvrzení spadajících do oblasti školního prostředí byl vyšší podíl souhlasných vyjádření k jednotlivým tvrzením než u skupiny týkající se oblasti každodenního života. Ve skupině tvrzení souvisejících s každodenním životem se vyskytovala spíše nesouhlasná vyjádření a rozdíly mezi souhlasnými a nesouhlasnými vyjádřeními byly větší.

Z tvrzení týkajících se školního prostředí se jako nejvýznamnější problém pro účastníky výzkumného šetření jeví nečitelnost rukopisu, aplikace gramatických pravidel, pomalejší tempo čtení a nepříjemné pocity z veřejných proslovů. Jedná se tedy o projevy, které se mohou promítat do všech školních předmětů a mohou výrazně zhoršovat až znemožňovat studium. Všechny tyto aspekty, tedy podoba psaného textu jak graficky tak gramaticky, tempo čtení a prezentace informací spolu navzájem souvisí a tvoří základ studia na střední škole.

V oblasti tvrzení patřících do každodenního života se objevoval zvýšený výskyt nesouhlasných vyjádření týkajících se zaměňování různých dat a časů, čtení a psaní SMS zpráv, záměny čísel a pravolevé a prostorové orientace. Tvrzení se souhlasnými vyjádřeními nebyla na základě získaných dat významná.

Podle této kategorie lze usuzovat, že adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, více reflektují jako významné školní obtíže než obtíže objevující se v každodenním životě.

### 3.2.1.3 Přístup adolescentů se specifickými poruchami učení ke středoškolskému studiu

Data získaná od účastníků výzkumného šetření prostřednictvím Dotazníku „Jak se učím“ byla interpretována nejprve na základě číselných hodnot, následovalo sledování dominujících tvrzení, která se vyznačovala určitou mírou shody v rámci výzkumného vzorku. Poté, co studenti vyplnili dotazník, byla každá jeho položka ohodnocena a součtem bylo dosaženo výpočtu hrubých skóre. Hrubé skóre byly následně porovnány s normou udanou autorem dotazníku (Burden, 2000). Burden (2000) udává průměr 71 bodů, směrodatnou odchylku  $\pm 10,5$  bodů, jak je uvedeno v tabulce 2 (vzhledem k tomu, že při hodnocení testu nelze skórovat půlkou bodu, zaokrouhlila jsem hrubé skóre na celá čísla). Tabulka 3 obsahuje hrubé skóre účastníků výzkumného šetření získané v Dotazníku „Jak se učím“ společně s pásmem, kde se výsledek pohybuje.

**Tabulka 2** Interpretace hrubých skóre Dotazníku „Jak se učím“

| HRUBÝ SKÓR     | PÁSMO         |
|----------------|---------------|
| 20 - 60        | podprůměr     |
| <b>61 – 82</b> | <b>průměr</b> |
| 83 - 100       | nadprůměr     |

**Tabulka č. 3** Výsledky Dotazníku „Jak se učím“

| ÚČASTNÍK VÝZKUMU    | HRUBÝ SKÓR | PÁSMO         |
|---------------------|------------|---------------|
| Účastník výzkumu 1  | 49         | podprůměr     |
| Účastník výzkumu 2  | 53         | podprůměr     |
| Účastník výzkumu 3  | 53         | podprůměr     |
| Účastník výzkumu 4  | 74         | <b>průměr</b> |
| Účastník výzkumu 5  | 52         | podprůměr     |
| Účastník výzkumu 6  | 65         | <b>průměr</b> |
| Účastník výzkumu 7  | 70         | <b>průměr</b> |
| Účastník výzkumu 8  | 45         | podprůměr     |
| Účastník výzkumu 9  | 74         | <b>průměr</b> |
| Účastník výzkumu 10 | 69         | <b>průměr</b> |

Z tabulky 3 je zřejmé, že výsledky všech adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, se nachází v pásmu podprůměru až průměru. Nikdo z účastníků výzkumného vzorku nevykazuje nadprůměrné výsledky.

V kontextu Burdenova pojetí (2000) lze tedy říci, že účastníci výzkumného šetření prokázali v Dotazníku „Jak se učím“ podprůměrnou až průměrnou úroveň vnímání sebe sama s ohledem na proces učení a řešení problémů. Objevuje se u nich podprůměrná až průměrná důvěra ve vlastní schopnost zvládat různé situace týkající se studia, disponují podprůměrným až průměrným potěšením z řešení různých úkolů.

Při analýze dat jsem se rozhodla přiklonit k třífaktorovému řešení, které vzniklo v českém prostředí. Dále byly vypočítány hrubé skóre v rámci jednotlivých faktorů Dotazníku „Jak se učím“. Jednotlivé faktory obsahují následující položky:

- 1. faktor** – školní sebepojetí (položky 1, 5, 11, 13, 17, 18, 20);

**2. faktor** – přístup k řešení úkolů (položky 2, 3, 4, 7, 9, 10, 14, 15, 19);

**3. faktor** – obavy ze školní práce (položky 6, 8, 12, 16).

Vzhledem k tomu, že Dotazník „Jak se učím“ není ještě zcela zaveden do praxe, neexistují zatím pro dané třífaktorové řešení normy pro českou populaci. Z toho důvodu jsem se rozhodla při vyhodnocení postupovat následujícím způsobem. V jednotlivých faktorech jsem stanovila možný maximální a minimální bodový zisk. Dále jsem stanovila aritmetický průměr, medián (hodnota rozdělení řady výsledků podle velikosti na dvě stejné poloviny), modus (nejčastěji se vyskytující výsledek) výzkumného vzorku. Aritmetický průměr byl zaokrouhlen na celá čísla (údaj v závorce znamená přesný výpočet aritmetického průměru). Následně jsem vypočítala také směrodatnou odchylku, která byla zaokrouhlena na celá čísla (údaj v závorce znamená přesný výpočet směrodatné odchylky). Tyto údaje jsou obsaženy v tabulce 4.

**Tabulka 4** Vypočtené hodnoty v rámci faktorů Dotazníku „Jak se učím“

|                                    | <b>FAKTOR 1</b> | <b>FAKTOR 2</b> | <b>FAKTOR 3</b> |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Minimální možný bodový zisk</b> | 7               | 9               | 4               |
| <b>Maximální možný bodový zisk</b> | 35              | 45              | 20              |
| <b>Aritmetický průměr</b>          | 20<br>(19,6)    | 28<br>(27,8)    | 13<br>(12,8)    |
| <b>Medián</b>                      | 19,5            | 27              | 11,5            |
| <b>Modus</b>                       | 24              | 27              | 11              |
| <b>Směrodatná odchylka</b>         | 5<br>(4,8)      | 5<br>(4,9)      | 3<br>(2,6)      |

Hrubé skóry účastníků výzkumného šetření byly interpretovány tak, že všechny hrubé skóry blíží se k aritmetickému průměru v pásmu jedné směrodatné odchylky byly pojímány jako průměrné. Hrubé skóry vzdalující se od aritmetického průměru o více než jednu směrodatnou odchylku byly hodnoceny jako podprůměrné nebo nadprůměrné. V tabulce 5 jsou hrubé skóry interpretovány podle výše popsaného postupu. Z důvodu jasnější diferenciací v pásmu průměru kvůli další analýze dat, jsem pásmo průměru rozdělila na nižší a vyšší průměr, což je naznačeno v jednotlivých sloupcích položky průměr. Tabulka 6 obsahuje hrubé skóry získané účastníky výzkumného šetření v jednotlivých faktorech a jejich interpretaci.

**Tabulka 5** Interpretace hrubých skóre faktorů Dotazníku „Jak se učím“

| FAKTOR   | PODPRŮMĚR | PRŮMĚR  |    |         | NADPRŮMĚR |
|----------|-----------|---------|----|---------|-----------|
| Faktor 1 | 7 - 14    | 15 – 19 | 20 | 21 - 25 | 26 - 35   |
| Faktor 2 | 9 - 22    | 23 – 27 | 28 | 29 – 33 | 34 - 45   |
| Faktor 3 | 4 - 9     | 10 - 12 | 13 | 14 - 16 | 17 - 20   |

**Tabulka 6** Výsledky v rámci jednotlivých faktorů Dotazníku „Jak se učím“

| ÚČASTNÍK<br>VÝZKUMU    | FAKTOR 1 -<br>školní sebepojetí | FAKTOR 2 –<br>přístup k řešení<br>úkolů | FAKTOR 3 –<br>obavy ze školní<br>práce |
|------------------------|---------------------------------|---|--|
| Účastník<br>výzkumu 1  | 15<br>nižší průměr              | 22<br><i>podprůměr</i>                  | 12<br>nižší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 2  | 17<br>nižší průměr              | 26<br>nižší průměr                      | 10<br>nižší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 3  | 16<br>nižší průměr              | 25<br>nižší průměr                      | 11<br>nižší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 4  | 27<br><b>nadprůměr</b>          | 32<br>vyšší průměr                      | 15<br>vyšší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 5  | 14<br><i>podprůměr</i>          | 28<br><i>průměr</i>                     | 10<br>nižší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 6  | 22<br>vyšší průměr              | 27<br>nižší průměr                      | 16<br>vyšší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 7  | 24<br>vyšší průměr              | 35<br><b>nadprůměr</b>                  | 11<br>nižší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 8  | 13<br><i>podprůměr</i>          | 20<br><i>podprůměr</i>                  | 11<br>nižší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 9  | 24<br>vyšší průměr              | 36<br><b>nadprůměr</b>                  | 14<br>vyšší průměr                     |
| Účastník<br>výzkumu 10 | 24<br>vyšší průměr              | 27<br>nižší průměr                      | 18<br><b>nadprůměr</b>                 |

**Školní sebepojetí** účastníků výzkumného šetření, tedy adolescentů se specifickými poruchami učení je podle výsledků v jednotlivých faktorech Dotazníku „Jak se učím“ podprůměrné, průměrné až nadprůměrné. Dominuje však zastoupení v pásmu průměru a to jak vyššího, tak nižšího. V Burdenově pojetí (2000) lze říci, že studenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, vykazují podprůměrnou, průměrnou i nadprůměrnou důvěru ve vlastní schopnost zvládat různé situace týkající se středoškolského studia, postoj ke zvládání nároků středoškolského studia a vnímání sebe sama jako aktivního činitele ve studijním procesu.

Z další analýzy dat založené na sledování dominujících tvrzení ve smyslu shody mezi účastníky výzkumného šetření a to jak v míře souhlasu, tak nesouhlasu,

vyplývají následující závěry. Účastníci výzkumného se neztotožňují ve zvýšené míře s tvrzením „*Učení je pro mě snadné.*“ a na obrácené škále se naopak ztotožňují s tvrzením „*Učení je pro mě složité.*“. Všechna tato tvrzení se vztahují k procesu učení, je tedy zřejmé, že v rámci školního sebepojetí jako nejvíce problematické vystupuje téma samotného procesu učení, nikoliv dílčí aspekty jako je psaní písemek, třídní diskuze nebo porozumění mnoha slovům a pojmům, které hrají ve školním prostředí také významnou roli. Zajímavé je, že zvýšená shoda mezi účastníky výzkumného šetření byla zaznamenána u tvrzení „*Jsem chytrý.*“, ke kterému se účastníci výzkumného šetření vyjadřovali spíše kladně. Tuto skutečnost lze podle mého názoru vysvětlit tím, že toto tvrzení se nevztahuje pouze ke školnímu prostředí, ale také k mimoškolním aktivitám, běžnému životu a různým zájmům, kde účastníci výzkumného šetření mohou vnímat sami sebe jako chytré. Předchozí tvrzení se týkají učení, které je vztahováno výhradně ke studiu, což lze vyvodit i z názvu Dotazníku „*Jak se učím.*“. Domnívám se, že adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, zatím nejsou schopni přenést pojem učení do jiných oblastí života než je studium, jako je např. pracovní proces, učit se zacházet s počítačem nebo učit se řídit auto.

**Přístup k řešení úkolů** účastníků výzkumného šetření je podle výsledků v Dotazníku „*Jak se učím.*“ také podprůměrné, průměrné i nadprůměrné, opět převažuje zastoupení v pásmu průměru. Podle této interpretace je možné říci, že adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, vykazují spíše podprůměrné, průměrné i nadprůměrné potěšení z řešení a vyhledávání nových úkolů.

Z hledání významných shod mezi účastníky výzkumného šetření lze vyvodit tyto závěry. Adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří tvořili výzkumný vzorek, se ve zvýšené míře nesouhlasně vyjadřují k tvrzení „*Mám rád, když můžu řešit složité úkoly.*“. K tvrzení „*Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnou.*“, se účastníci výzkumného šetření vyjadřují pozitivně, což znamená, že při zpracování úkolů věří vlastním schopnostem. O důrazu na plánování hovoří shoda v souhlasu s tvrzením „*Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.*“ Z výše uvedeného vyplývá, že účastníci výzkumného šetření nemají v oblibě řešení složitých úkolů, což může podle mého názoru souviset s obavami ze zvýšeného



výskytu chyb při řešení neobvyklého typu úkolu a s důrazem na stanovený postup řešení úkolu, který byl častým opakováním zafixován. Velmi pozitivně hodnotím souhlasné vyjádření s tvrzeními týkajícími se víry ve vlastní úspěch při řešení úkolů a dlouhodobějšího zaujetí úkolem, které vede k jeho vyřešení. Tento závěr svědčí o tom, že účastníci výzkumného šetření zažívají úspěchy při řešení úkolů a snaha o jejich vyřešení v protikladu s tendencí úkol vzdát je efektivní a oceněná. Jako velmi výhodné pro středoškolské studium hodnotím také shodu v souhlasných vyjádřeních s tvrzením vztahujícím se k důslednému přemýšlení o tom, co účastníci výzkumného šetření musí udělat. Je zřejmé, že při řešení úkolů se snaží vyvarovat zbrklého a nepozorného postupu a práci se snaží důkladně plánovat krok po kroku. Domnívám se, že toto zjištění může být pozůstatkem působení reedukací specifických poruch učení na základní škole, při kterých je kladen důraz na pečlivé promýšlení práce a snaha o eliminaci rychlého řešení úkolu bez rozmyslu. Tento fakt však může být ovlivněn i samotnými studenty, kteří se k tomuto zjištění mohli dobrat sami v rámci tvorby strategií z důvodu mnoha neúspěchů, které plynuly z chybného zpracování úkolu.

U účastníků výzkumného šetření byl zaznamenán spíše výskyt **obav ze školní práce** než jejich absence, výsledky se nacházejí jak v pásmu průměru, tak nadprůměru, přičemž nejvíce jsou zastoupeny výsledky pohybující se v pásmu nižšího průměru.

Ve vyjádřeních účastníků výzkumného šetření k tvrzením, která jsou součástí tohoto nejméně obsáhlého faktoru, byl zaznamenán zvýšený výskyt odpovědí typu C, tedy že tvrzení je někdy pravdivé a někdy ne, což znemožňuje sledování zvýšeného výskytu souhlasných odpovědí mezi jednotlivými účastníky, kteří tvoří výzkumný vzorek. Z volby odpovědi typu C lze tedy usuzovat, že se studenti nejsou schopni jednoznačně přiklonit k souhlasné či nesouhlasné odpovědi, nebo situace z tvrzení, která tvoří tento faktor, nevnímají stabilně. Tento faktor obsahuje tvrzení, která se nacházejí na obrácené škále hodnocení, což studenti mohli během vyplňování dotazníku zjistit. Nad těmito tvrzeními je nutné při volbě odpovědi více přemýšlet. Je tedy také možné, že studenti tento problém vyřešili označením výpovědi C.

### 3.2.2 Sekundární analýza dat

V rámci sekundární analýzy jsem se pokusila propojit všechny použité metody sběru dat, které byly využity ve výzkumném šetření a pohlédnout na získaná data z jiného úhlu. Výzkumný vzorek, který sestával z deseti studentů středních škol s diagnózou specifické poruchy učení, byl podle výsledků vzniklých v průběhu primární analýzy rozdělen na dvě skupiny podle předem stanovených kritérií. Kritéria pojímají metody jak z hlediska celku, tak z dílčích úseků. Dále uvádím kritéria, která vedla k rozdělení výzkumného vzorku na dvě skupiny:

1. celkový hrubý skór v Dotazníku „Jak se učím“ a pásmo, ve kterém se výsledek pohybuje;
2. hrubý skór faktoru 1 Školní sebepojetí Dotazníku „Jak se učím“ a pásmo, ve kterém se výsledek pohybuje;
3. hrubý skór faktoru 2 Přístup k řešení úkolů Dotazníku „Jak se učím“ a pásmo, ve kterém se výsledek pohybuje;
4. hrubý skór faktoru 3 Obavy ze školní práce Dotazníku „Jak se učím“ a pásmo, ve kterém se výsledek pohybuje;
5. výskyt souhlasných výpovědí v upraveném Screeningovém dyslektickém dotazníku pro dospělé – míra výskytu obtíží vyplývajících ze specifických poruch učení;
6. odpovědi v polostrukturovaném rozhovoru týkající se tématu využívání postupů a strategií k překonávání obtíží – zhodnocení míry využívání postupů a strategií při studiu (ano/ne)
7. odpovědi v polostrukturovaném rozhovoru týkající se tématu vnímání diagnózy specifické poruchy učení – vnímání specifické poruchy učení (negativní/neutrální/pozitivní)
8. odpovědi v polostrukturovaném rozhovoru týkající se podílu specifické poruchy učení na školních neúspěších – míra ovlivnění školního výkonu specifickou poruchou učení (zcela/částečně/vůbec).

Na základě hodnot výše uvedených kritérií u jednotlivých účastníků výzkumného šetření jsem účastníky rozdělila do dvou skupin podle shody ve stanovených kritériích.

Tabulka 7 obsahuje přehled výše uvedených kritérií u jednotlivých účastníků a zařazení do skupiny. Čísla sloupců odpovídají očíslovaným kritériím. Skupiny byly vytvořeny na základě shodných hodnot v jednotlivých kritériích.

**Tabulka 7** Přehled hodnot stanovených kritérií u jednotlivých účastníků výzkumného šetření

| úv <sup>6</sup> | 1         | 2            | 3            | 4            | 5 | 6   | 7         | 8        | SKUPINA |
|-----------------|-----------|--------------|--------------|--------------|---|-----|-----------|----------|---------|
| 1               | podprůměr | nižší průměr | podprůměr    | nižší průměr | 7 | ne  | negativní | částečně | 2.      |
| 2               | podprůměr | nižší průměr | nižší průměr | nižší průměr | 9 | ne  | negativní | zcela    | 2.      |
| 3               | podprůměr | nižší průměr | nižší průměr | nižší průměr | 7 | ne  | negativní | zcela    | 2.      |
| 4               | průměr    | nadprůměr    | vyšší průměr | vyšší průměr | 1 | ano | neutrální | vůbec    | 1.      |
| 5               | podprůměr | podprůměr    | průměr       | nižší průměr | 7 | ano | negativní | zcela    | 2.      |
| 6               | průměr    | vyšší průměr | nižší průměr | vyšší průměr | 3 | ano | neutrální | částečně | 1.      |
| 7               | průměr    | vyšší průměr | nadprůměr    | nižší průměr | 5 | ano | neutrální | částečně | 1.      |
| 8               | podprůměr | podprůměr    | podprůměr    | nižší průměr | 6 | ne  | negativní | částečně | 2.      |
| 9               | průměr    | vyšší průměr | nadprůměr    | vyšší průměr | 2 | ano | neutrální | částečně | 1.      |
| 10              | průměr    | vyšší průměr | nižší průměr | nadprůměr    | 5 | ano | neutrální | vůbec    | 1.      |

<sup>6</sup> Účastník výzkumu.

### 3.2.2.1 Popis první skupiny

Na základě zjištěných výsledků lze říci, že první skupina adolescentů se specifickými poruchami učení vykazuje průměrnou úroveň vnímání sebe sama s ohledem na proces učení a řešení problémů. Objevuje se u nich průměrná důvěra ve vlastní schopnost zvládat různé situace týkající se studia, disponují průměrným potěšením z řešení různých úkolů.

Z odpovědí členů první skupiny vyplývá, že jsou schopni se zapojovat do třídních diskuzí a rozumí významu mnoha pojmů. Vnímají sami sebe jako chytré a myslí si, že se umí učit, ale učení pro ně není snadné.

Členové první skupiny si věří, že zvládnou vyřešit nový úkol a pokud si s úkolem neví ihned rady, věří, že ho nakonec úspěšně vyřeší. Pečlivé a důkladné promýšlení práce je pro ně základem úspěchu. Účastníci výzkumného šetření, kteří jsou součástí této skupiny, pokud narazí na složitý úkol, jsou si s ním schopni poradit a baví je přemýšlet.

Členové první skupiny nepotřebují příliš pomáhat s úkoly, nový úkol je ve většině případů neznervózní.

Účastníci výzkumného šetření, kteří jsou součástí první skupiny, udávali méně souhlasných výpovědí týkajících se tvrzení o obtížích vyplývajících ze specifických poruch učení. Jedná se především o obtížnou čitelnost rukopisu, potíže s pravopisem a pomalejší tempo čtení ve srovnání s ostatními.

Rozhodnutí členů první skupiny studovat střední školu bylo i nebylo ovlivněno diagnózou specifická porucha učení. Významné ovlivnění představoval fakt, že vybraná škola je zaměřena na cílovou skupinu dyslektiků.

Adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří jsou součástí této skupiny, jsou schopni dobře popsat svoje obtíže a zhodnotit vlastní podíl na těchto obtížích. Příliš se neodvolávají na specifické poruchy učení, spíše udávají vliv lenosti nebo nechuti k učení. V souvislosti s uvědoměným pojmenováním obtíží, které znesnadňují členům této skupiny středoškolské studium, souvisí také jejich poměrně vysoká úroveň využívání různých postupů a strategií sloužících k jejich

překonání. Z výčtu postupů a strategií a z pozorování během rozhovoru je zřejmé, že studenti se specifickými poruchami učení, kteří tvoří první skupinu, jsou schopni o postupech a strategiích přemýšlet a hovořit, zkoušet a užívat je a zhodnotit jejich efektivitu s ohledem na studium.

Účastníci výzkumného šetření, kteří tvoří první skupinu, vnímají diagnózu specifická porucha učení neutrálně. Ve svých výpovědích vzpomínají na období docházky na základní školu, kde bylo vnímání této diagnózy vzhledem k dopadu na celé studium spíše negativní. Od nástupu na střední školu specifickou poruchu učení negativně nevnímají, jsou již schopni obtížím plynoucím z této diagnózy adekvátně čelit.

Ve výpovědích účastníků výzkumného šetření, kteří tvoří první skupinu, je možné spatřit tendenci preferovat stejný přístup učitelů ke všem žákům. Zohlednění, která pro ně plynou z důvodu diagnózy specifických poruch učení, jsou schopni reflektovat, doplňují je však i o názory, že je pro ně lepší, pokud se k nim budou ostatní chovat jako ke všem ostatním, protože v budoucnu na ně nikdo ohledy brát nebude. Také udávají důvod stejného přístupu ke všem studentům s ohledem na spravedlnost.

Členové první skupiny nevnímají stálý negativní vliv specifické poruchy učení na školní výkon. Sdělují, že jsou schopni vlastní vůlí případný negativní vliv odstranit, při neúspěchu spatřují vinu i v sobě, nikoliv pouze v diagnóze specifické poruchy učení. Domnívají se, že pokud budou věnovat více pozornosti školnímu výkladu a domácí přípravě, budou jejich studijní výsledky lepší.

### **3.2.2.2 Popis druhé skupiny**

Podle výsledků je možné říci, že druhá skupina adolescentů se specifickými poruchami učení vykazuje podprůměrnou úroveň vnímání sebe sama s ohledem na proces učení a řešení problémů. Objevuje se u nich podprůměrná důvěra ve vlastní schopnost zvládat různé situace týkající se studia, disponují podprůměrným potěšením z řešení různých úkolů.

Členové druhé skupiny si o sobě myslí, že nejsou dobří při psaní písemek, problematické je pro ně také porozumění významu mnoha slov a pojmů. Učení je pro ně složité, domnívají se, že se neumí učit.

Členové druhé skupiny neradi řeší složité úkoly, nepřijde jim to zábavné a neumí si se složitými úkoly poradit. V případě, že se si s nějakým úkolem nevedí rady, většinou nepřijdou na to, jak dál pokračovat a úkol se jim nepodaří vyřešit.

Účastníci výzkumného šetření, kteří jsou součástí druhé skupiny, přiznávají, že se jim příliš nedaří řešit složité úkoly a mnoho školních úkolů pokládají za složité.

Členové druhé skupiny uvedli více souhlasných výpovědí týkajících se obtíží vyplývajících ze specifických poruch učení. Tato tvrzení se týkají obtížné čitelnosti rukopisu a potíží při aplikaci gramatických pravidel, problémů s hlasitým čtením, nižší úrovně porozumění čtenému textu, pomalejšího tempa čtení ve srovnání s ostatními a neoblíbenosti čtení knih.

Volba střední školy u studentů se specifickými poruchami učení, kteří tvoří tuto skupinu, nebyla ovlivněna diagnózou specifická porucha učení. Velmi často však ve výpovědích účastníků výzkumného šetření zaznívá při ovlivnění výběru střední školy důvod nedůvěry ve vlastní schopnosti v souvislosti se studijními úspěchy.

Členové této skupiny jsou schopni popsat obtíže, které jim znepříjemňují středoškolské studium. Diagnóza specifická porucha učení podle nich tyto obtíže ovlivňuje ve zvýšené míře. Využívání strategií k překonávání obtíží této skupiny účastníků výzkumného šetření není příliš časté a propracované, účastníci výzkumného šetření, kteří jsou součástí této skupiny, hovoří o strategiích často v minulém čase a sdělují, že je přestali využívat kvůli tomu, že je to nebavilo. Danou strategii hodnotí jako efektivní, ale necítí motivaci v ní dále pokračovat.

Účastníci výzkumného šetření, kteří tvoří druhou skupinu, vnímají specifickou poruchu učení spíše negativně. Objevuje se u nich častější nepochopení otázky nebo odpověď v podobě komentáře k obtížím vyplývajícím z diagnózy specifické poruchy učení. Ve výpovědích je také zřejmá tendence srovnávání se s ostatními.

Účastníci výzkumného šetření, kteří tvoří druhou skupinu, jsou schopni popsat přízpůsobení výuky jejich speciálním vzdělávacím potřebám, které vyplývají

z diagnózy specifické poruchy učení. Vzpomínají také na to, jak jim tato zohlednění byla poskytována v průběhu docházky na základní školu.

K negativnímu vlivu specifických poruch učení na studijní výsledky se členové druhé skupiny vyjadřují různě. Hovoří jak o jasném vlivu specifických poruch učení na školní úspěšnost, tak o vlastním podílu na horších známkách.

### **3.2.2.3 Porovnání první a druhé skupiny**

Po popisu skupin, na které jsem rozdělila účastníky výzkumného šetření na základě shody v získaných datech, jsem se rozhodla uspořádat přehledné porovnání obou skupin. Další text je věnován srovnání obou skupin v jednotlivých aspektech.

#### **1. ŠKOLNÍ SEBEPOJETÍ**

Školní sebezpojetí členů první skupiny je spíše pozitivní.

Školní sebezpojetí členů druhé skupiny je spíše negativní.

#### **2. PŘÍSTUP K ŘEŠENÍ ÚKOLŮ**

Přístup k řešení úkolů členů první skupiny je spíše pozitivní.

Přístup k řešení úkolů členů druhé skupiny je spíše negativní.

#### **3. OBAVY ZE ŠKOLNÍ PRÁCE**

U členů první skupiny se obavy ze školní práce spíše neobjevují.

U členů druhé skupiny může vzniknout tendence k rozvoji obav ze školní práce.

#### **4. OBTÍŽE VYPLÝVAJÍCÍ ZE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ**

Členové první skupiny se snaží nepřipouštět si vliv specifických poruch učení na školní výkon a snaží se s obtížemi vyplývajících z této diagnózy bojovat. Členové první skupiny byli ovlivněni specifickou poruchou učení při výběru školy.

Členové druhé skupiny si spíše připouští vliv specifických poruch učení na školní výkon a příliš se jim nedaří s obtížemi vyplývajících z této diagnózy bojovat.



## **5. VNÍMÁNÍ DIAGNÓZY SPECIFICKÁ PORUCHA UČENÍ**

Členové první skupiny se zdají být s diagnózou specifická porucha učení více vyrovnání a nevnímají ji negativně.

Členové druhé skupiny vnímají specifickou poruchu učení spíše negativně, specifická porucha učení jim spíše zneprůjemňuje život.

## **6. VÝHODY A NEVÝHODY PLYNOUCÍ ZE SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ**

Členové první skupiny se na přizpůsobení výuky na základě konceptu speciálních vzdělávacích potřeb dívají s přesahem do budoucnosti, vyzdvihují jednání učitelů, které nikoho nezohledňuje. Zdůrazňují také prvek spravedlnosti, tedy stejný přístup ke všem studentům.

Členové první skupiny spatřují současně s vlivem specifické poruchy učení vlastní podíl na školních neúspěších. Specifická porucha učení podle nich také neovlivňuje školní výkon vůbec.

Členové druhé skupiny spatřují negativní vliv specifické poruchy učení na školní úspěchy, jsou schopni reflektovat i vlastní podíl na školních neúspěších. Vzpomínají na přizpůsobení výuky v průběhu základní školy.

### 3.3 Diskuze

V závěrečné diskuzi se pokusím o porovnání výsledků výzkumného šetření s literaturou, která je součástí kapitoly 2.2 Specifické poruchy učení v období adolescence. Následovat bude zamyšlení nad dalšími možnostmi zkoumání problematiky specifických poruch učení v období adolescence.

#### 3.3.1 Porovnání výsledků výzkumného šetření s literaturou

Podle britské psycholožky **Moody** (2004, 2007) se dyslexie v období adolescence projevuje v šesti oblastech: krátkodobá paměť, fonematické uvědomění, serialita, zraková percepce, prostorová orientace a motorika. Výsledky výzkumného šetření, které je součástí této práce také poukázaly na obtíže při psaní, které se projevují komolením slov a vynecháváním písmen při psaní zápisů ve škole, což může být projevem oslabeného fonematického uvědomění. Psaní slohových prací představuje pro účastníky tohoto výzkumného šetření další problematickou oblast, v níž lze spatřovat oslabenou schopnost seriality. Obtíže s technikou čtení, které adolescenti se specifickými poruchami učení udávali, mohou souviset s nedostatečně rozvinutým zrakovým vnímáním. Obtížná čitelnost rukopisu se týká obtíží v oblasti motoriky.

**Reid a Kirk** (2005) definují projevy konkrétněji ve vztahu ke školním výkonům. Zde došlo ke shodě s výsledky výzkumného šetření, které je součástí této práce, u těchto projevů: nepřesnosti ve čtení, problémy s tempem čtení; obtíže při aplikaci gramatických jevů; oslabená schopnost zapamatování faktů, definic; obtíže při zapisování poznámek.

U adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili výzkumného šetření, se objevují také typické **emoční reakce**, které jsou teoreticky popsány v kapitole 2.2.2 Emoce adolescentů se specifickými poruchami učení. Jedná se o nedostatek sebedůvěry a podceňování při výběru střední školy, stres a nervozitu při hlasitém čtení nebo při prezentaci referátu před třídou. Výsledky výzkumného šetření také naznačují výskyt obav ze školní práce u účastníků výzkumného šetření.

Podle **Burdena** (2005), který shrnul výzkumy zaměřující se na úroveň sebepojetí jedinců s dyslexií, souvisí diagnóza dyslexie se sníženou úrovní sebepojetí.

Ve výsledcích výzkumného šetření se také objevují tendence k podprůměrné úrovni školního sebepojetí u adolescentů se specifickými poruchami učení, kteří se tohoto výzkumného šetření účastnili.

Ve vztahu k pozitivním aspektům specifických poruch učení, jak je popisuje **Reid a Kirk** (2005), došlo k poměrně malé shodě. Domnívám se, že to může být způsobeno tím, že Reid a Kirk čerpali podklady k tématu pozitivních aspektů dyslexie především od dospělé populace dyslektiků. Dospělí jsou schopni podat konkrétnější výpovědi a dokážou o pozitivních aspektech hlouběji přemýšlet v porovnání se skupinou adolescentů. Tento fakt potvrzují také výsledky mé bakalářské práce, která se zaměřovala na specifické poruchy učení u dospělých jedinců. Adolescenti se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, měli v rámci rozhovoru obtíže s uchopením této problematiky. Výsledky výzkumu potvrzují, že účastníci výzkumného šetření vnímají pozitivní dopad specifických poruch učení na řešení problémů, které je podle nich efektivní. Významné je také uvědomění vlastních obtíží, které s sebou nese důvod k většímu snažení a zisk většího množství informací.

Dále je důležité zmínit shodu s autorkami Diagnostiky specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob **Cimlerovou, Chalupovou a Pokornou** (2007), které v rámci standardizace této diagnostické baterie zjistily, že u klientů se specifickou poruchou učení se nejčastěji vyskytovaly odpovědi „ano“ na otázky, které se týkají obtíží s pravopisem a pomalým tempem čtení. Ve výzkumném šetření, které je součástí této práce, reflektovali adolescenti se specifickými poruchami učení také tyto obtíže.

### **3.3.2 Zamyšlení nad dalšími možnostmi zkoumání problematiky specifických poruch učení u adolescentů**

Domnívám se, že téma specifických poruch učení v období adolescence by si zasloužilo další bádání. V průběhu sběru dat a interpretace výsledků jsem si uvědomila, jak moc je skupina adolescentů odlišná od skupiny dětí i dospělých. Adolescenti jsou v dnešní době bráni téměř jako dospělí, v určitých případech jsme však schopni je tolerovat jako děti. Během realizace rozhovoru jsem pak byla překvapena, že některá témata, která se týkají vnímání sebe samých a nalezení

kladných stránek specifických poruch učení, jsou pro ně nepochopitelná a dovolím si říci, že doposud příliš neprohovořená a nepromyšlená. Domnívám se, že důvodem je nedostatek příležitostí o těchto aspektech hovořit a to jak s vrstevníky, tak s odborníky nebo rodiči. Lze říci, že všichni jsou spokojeni, pokud student ve škole prospívá, dyslektické obtíže u něj již téměř vymizely, ale dále nás nezajímá, jak se studenti cítí, jak vnímají sami sebe a diagnózu specifické poruchy učení. Hledíme tedy pouze na primární projevy specifických poruch učení a sekundárními se příliš nezabýváme. Je obdivuhodné, že většina studentů se specifickými poruchami učení, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření, zvládá především vlastními silami vyhledávat a dále užívat strategie k překonání obtíží, které jim pomáhají zmírnit negativní dopad stále přítomné specifické poruchy učení na středoškolské studium.

Ráda bych se i nadále věnovala tématu specifických poruch učení v období adolescence se zaměřením na vnímání této diagnózy, sebepojetí a vyhledávání pozitivních aspektů specifických poruch učení. Zajímavé by bylo i dlouhodobější sledování vývoje vnímání diagnózy specifické poruchy učení, sebepojetí i proměnlivost názorů týkajících se kladných stránek specifických poruch učení.

Další významné poznatky by podle mého názoru přineslo i srovnání jedinců se specifickými poruchami učení s intaktní populací s ohledem na přístupy ke středoškolskému studiu. Tím bychom mohli získat další údaje o tom, zda snížené školní sebepojetí, negativní přístup k řešení problémů a výskyt obav ze školní práce jsou zapříčiněny diagnózou specifické poruchy učení nebo se vyskytují ve zvýšené míře i v běžné populaci. U jedinců se specifickými poruchami učení se nemusí jednat pouze o jasný negativní vliv specifické poruchy učení, může zde hrát roli mnoho jiných faktorů, jako je rodinné prostředí nebo osobnostní nastavení.

## 4 ZÁVĚR

Problematika specifických poruch učení je u nás v posledních letech hodně diskutovaným tématem. Hovoří se o tom, že počet jedinců s touto diagnózou stoupá, důraz je kladen na pečlivé vyšetření těchto obtíží a doporučení vhodné formy intervence, metodických materiálů a pomůcek. Důležitou součástí péče o jedince se specifickými poruchami učení představují tzv. zohlednění nebo tvorba individuálního vzdělávacího plánu, který má žákovi nebo studentovi přizpůsobit vzdělávací proces a pomoci zvládat školní nároky. Příliš se ale nezaměřujeme na to, jak se žáci a studenti cítí, jak tuto diagnózu vnímají a jakým způsobem ovlivňuje jejich školní docházku.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla zaměřit tuto diplomovou práci na popis adolescentů se specifickými poruchami učení ve středoškolském prostředí s důrazem na vnímání diagnózy specifická porucha učení.

První oblast výzkumu, který je součástí této práce, se **týkala fungování adolescentů se specifickými poruchami učení v prostředí střední školy**. Výsledky přinesly následující závěry, které se vztahují k výzkumnému vzorku adolescentů se specifickými poruchami učení:

- Významnou roli při výběru střední školy u adolescentů se specifickými poruchami učení sehrál osobní zájem, ale také strach ze selhání.
- Adolescenti se specifickými poruchami učení jsou schopni poměrně kriticky popsat obtíže, které jim zneprůjemňují středoškolské studium. Jsou také schopni sdělit množství efektivních strategií, které využívají k překonávání těchto obtíží.
- Vnímání diagnózy specifická porucha učení u adolescentů se specifickými poruchami učení je neutrální i negativní. Zřejmé jsou však tendence od silně negativního vnímání k méně negativnímu v souvislosti s přechodem na střední školu.
- Adolescentům se specifickými poruchami učení nevadí, že jsou o jejich diagnóze informováni jejich spolužáci.

- Adolescenti se specifickými poruchami učení se vyjadřují pozitivně k neposkytování zohlednění v rámci konceptu speciálních vzdělávacích potřeb. Důvodem je spravedlivý přístup ke všem a podpora snahy bojovat s obtížemi.
- Adolescenti se specifickými poruchami učení vnímají spoluúčast vlastních osobnostních charakteristik na školním neúspěchu.
- Hovořit o pozitivních aspektech je pro adolescenty se specifickými poruchami učení obtížné. Jako pozitivní aspekty specifických poruch učení označují adolescenti se specifickými poruchami rozvinutější schopnosti, jiný způsob myšlení a zaměření na překonávání obtíží.

V rámci druhé oblasti výzkumného šetření jsem se zaměřila na **identifikaci obtíží**, které adolescenti se specifickými poruchami učení reflektují jako významné a nevýznamné a také na rozlišení obtíží vztahujících se ke školnímu prostředí a každodennímu životu. Bylo zjištěno následující:

- Adolescenti reflektují tyto obtíže jako významné: obtížná čitelnost rukopisu, potíže s pravopisem, nepříjemné pocity při proslovech na veřejnosti a pomalejší tempo čtení ve srovnání s ostatními.
- Adolescenti reflektují tyto obtíže jako nevýznamné: záměna dat a časů, problémy s psaním SMS, problém s počítáním z paměti bez použití prstů, záměna tvarově podobných čísel, problém plynulého vyjmenování měsíců v roce, obtíže v pravolevé a prostorové orientaci.
- Adolescenti vyjadřovali souhlasná stanoviska v mnohem větší míře u obtíží spadajících do oblasti školního prostředí než do každodenního života. Lze říci, že specifická porucha učení ovlivňuje v jejich případě více školní výkony než každodenní fungování.

Třetí část výzkumného šetření se soustředila na zjištění **přístupů**, které zaujímají adolescenti se specifickými poruchami učení **ke studiu**. Zde jsou nejvýznamnější výsledky:

- Adolescenti se specifickými poruchami učení pokládají učení za složité, pokládají se však za chytré.

- Přístup k řešení složitých úkolů je u adolescentů se specifickými poruchami učení spíše negativní.
- Pokud dostanou adolescenti se specifickými poruchami učení nový úkol, zpravidla věří, že ho zvládnou.

V rámci **sekundární analýzy dat** byl výzkumný vzorek rozdělen na dvě skupiny na základě podobných výsledků v použitých metodách. První skupina obsahovala jedince, jejichž vnímání diagnózy specifické poruchy učení se jevílo pozitivnější, než vnímání této diagnózy u členů druhé skupiny. Došlo k těmto zjištěním:

- Úroveň školního sebepojetí je vyšší u první skupiny.
- Přístup k řešení úkolů je pozitivnější u první skupiny.
- U členů první skupiny se obavy ze školní práce spíše neobjevují. U členů druhé skupiny může vzniknout tendence k rozvoji obav ze školní práce.
- Výběr střední školy byl u členů první skupiny ovlivněn specifickou poruchou učení, u členů druhé skupiny nikoliv.
- Členové první skupiny se oproti členům druhé skupiny snaží nepřipouštět si vliv specifických poruch učení na školní výkon a snaží se s obtížemi vyplývajícími z této diagnózy bojovat.
- Členové první skupiny vnímají specifickou poruchu učení neutrálně, členové druhé skupiny spíše negativně.
- Je možné říci, že členové první skupiny se méně zabývají vlivy specifické poruchy učení na školní výkon než členové druhé skupiny. Členové první skupiny jsou schopni spatřovat pozitivní dopad specifických poruch učení na školní výkon v podobě zvýšené snahy o lepší studijní výsledky.

V kontextu výše uvedených zjištění lze vidět, že jedinci se specifickými poruchami učení nejsou homogenní skupinou, ale že vykazují různé charakteristiky. Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření probíhalo s malým výzkumným vzorkem, nelze z těchto výsledků činit obecné závěry. Domnívám se, že téma adolescentů se specifickými poruchami učení s důrazem na vnímání diagnózy specifické poruchy učení by bylo možné dále rozpracovat a výsledky, které jsou součástí této práce použít pro srovnání. Významné přispění k dosavadním poznatkům

o specifických poruchách učení v období adolescence by přineslo také srovnání s intaktní populací. Podle vzoru ze zahraničí by na základě dalších poznatků mohl vzniknout tzv. „průvodce“ pro adolescenty se specifickými poruchami učení, který by obsahoval popis obtíží, doporučení k jejich překonávání a kladl by důraz na šíření pozitivního vnímání v souvislosti s diagnózou specifické poruchy učení.

Poznanky získané z porovnání dvou skupin adolescentů se specifickými poruchami učení by bylo vhodné také dále rozšířit. Závěry by mohly přinést mnoho nových informací pedagogům, kteří pracují s jedinci se specifickými poruchami učení. V rámci další práce na tomto tématu by bylo možné zaměřit pozornost na odhalení specifík jednotlivých skupin, které tvoří populaci jedinců se specifickými poruchami učení. Důraz by byl kladen na doporučení, jak s danou skupinou pracovat, co u jednotlivých skupin podporovat, rozvíjet a jak s těmito jedinci jednat.



## POUŽITÉ ZDROJE

### Literatura

ARNETT, J.J. 2009. *Adolescence and Emerging Adulthood*. Pearson Prentice Hall: Upper Saddle River, 2009. ISBN 978-0-13-505258-7.

BURDEN, R. 2005. *Dyslexia & Self-Concept. Seeking a Dyslexic Identity*. London: Whurr Publishers, 2005. ISBN 1 86156 483 X.

BURDEN, R. 2000. *Myself As a Learner Scale*. Windsor: Nfer-Nelson Publishing, 2000. ISBN 009 0007974.

CIMLEROVÁ, P., CHALUPOVÁ, E., POKORNÁ, D. 2007. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2007. ISBN 978-80-86856-41-4.

DOLL, B., ZUCKER, S., BREHM, K. 2004. *Resilient Classrooms. Creating Healthy Environments for Learning*. New York: The Guilford Press, 2004. ISBN 1-59385-001-8.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHINN, S. 2004. Stress factors in adolescence. In MILES, T.R. (ed). *Dyslexia and Stress*. Second edition. London: Whurr Publishers, 2004. ISBN 1 86156 383 3.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1360-4.

KREJČOVÁ, L. 2009. Specifické poruchy učení u žáků středních škol: 1. část. *Řízení školy*. 2009, vol. 6, no. 11, s. 5-7. ISSN 1214-8679.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

- LEATHER, C. 2010. Undertsanding Dyslexia and Self-Advocacy. In LEATHER, C., MCLOUGHLIN, D. (ed). *Employment and Dyslexia Handbook 2010*. Bracknell: The British Dyslexia Association, 2010. ISBN 978-1-872653-51-8.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Druhé, upravené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MACEK, P. 2008. Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (Eds.). *Sociální psychologie*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MICHALOVÁ, Z. 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, materiál určený učitelů, a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií...*Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MOODY, S. 2004. *Dyslexia: a Teenager's Guide*. Vermilion: Ebury Publishing, 2004. ISBN 9780091900014.
- MOODY, S. 2007. *Dyslexia: Surviving and Succeeding at College*. Abingdon: Routledge, 2007. ISBN 9780415430593.
- NAKONEČNÝ, M. 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0628-1.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- REID, G., KIRK, J. 2005. *Dyslexia in Adults: Education and Employment*. Chichester: John Wiley & Sons, 2005. ISBN 0-471-85205-8.
- SEDLÁČKOVÁ, D. 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SHAFRIR, U., SIEGEL, L.S. 1994. Subtypes of Learning Disabilities in Adolescents and Adults. *Journal of Learning Disabilities*. 1994, Vol. 27, No. 2, p. 123 – 134. ISSN 00222194.

SHAVELSON, R.J., BYRNE, B.M. 1996. On the Structure of Social Self-Concept for Pre-, Early, and Late Adolescents: A Test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, Vol. 70, No. 3, p. 599 – 613. ISSN 0022-3514/96/3.00

SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J., STANTON, G.C. 1976. Self-concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*. Summer 1976, Vol. 46, Issue 3, p. 407 – 441. ISSN 00346543.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

WSZEBOROWSKA – LIPÍNSKA, B. 1999. Dyslexie jako zdroj obtíží i speciálních schopností v učení. In KUCHARSKÁ, A. (ed.). *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1999*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.

ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

#### Přednášky

KREJČOVÁ, L. Efekt velké ryby v malém rybníce: platí také pro českou školní realitu?. Konference Povinné vzdělávání: vnější nebo vnitřní diferenciací pořádaná Katedrou pedagogiky FF UK ve spolupráci se Sociologickým ústavem AV ČR. Praha: 4.11.2010.

#### Internet

Validita testu [online]. c2008-2011. Cit [1.11.2011]. Dostupné z: [http://www.scio.cz/tvorba\\_testu/teorie\\_testu/validita.asp](http://www.scio.cz/tvorba_testu/teorie_testu/validita.asp).

## **PŘÍLOHY**

### **PŘÍLOHA 1 – Seznam obrázků a tabulek**

**Obrázek 1** Hierarchický model sebepojetí Shavelsona a kol. (1976)

**Tabulka 1** Informace o účastnících výzkumného šetření

**Tabulka 2** Interpretace hrubých skóre Dotazníku „Jak se učím“

**Tabulka 3** Výsledky Dotazníku „Jak se učím“

**Tabulka 4** Vypočtené hodnoty v rámci faktorů Dotazníku „Jak se učím“

**Tabulka 5** Interpretace hrubých skóre faktorů Dotazníku „Jak se učím“

**Tabulka 6** Výsledky v rámci jednotlivých faktorů Dotazníku „Jak se učím“

**Tabulka 7** Přehled hodnot stanovených kritérií u jednotlivých účastníků výzkumného šetření

## PŘÍLOHA 2 - Dotazník

A = zcela pravdivé C = někdy ano, někdy ne

B = spíše pravdivé D = spíše nepravdivé

E = zcela nepravdivé

|   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Jsem dobrý při psaní písemek.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 2. Rád řeším různé úkoly.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 3. Když dostanu zadaný nový úkol, zpravidla věřím, že ho zvládnou.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 4. Pečlivé promýšlení práce nebo úkolu pomáhá, aby je člověk lépe zvládl.                                   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 5. Když ve třídě o něčem diskutujeme, daří se mi zapojovat do hovoru.                                       | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 6. Potřebuji, aby mi někdo s úkoly hodně pomáhal.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 7. Mám rád, když můžu řešit složité úkoly.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 8. Znervózním, když mám zadaný nový úkol.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 9. Myslím, že řešení složitých úkolů je zábava.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 10. Když se mi stane, že si s nějakým úkolem nevím rady, většinou nakonec přijdu na to, jak dál pokračovat. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 11. Učení je pro mě snadné.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 12. Je pravda, že se mi příliš nedaří řešit složitější úkoly.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 13. Rozumím významu mnoha různých slov a pojmů.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 14. Většinou důsledně přemýšlím o tom, co musím udělat.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 15. Vím, jak vyřešit složité úkoly, když na ně narazím.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 16. Hodně školních úkolů pokládám za složité.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 17. Jsem chytrý.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 18. Umím se učit.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 19. Baví mě přemýšlet.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 20. Učení je pro mě složité.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |

**A** = zcela pravdivé      **C** = někdy ano, někdy ne  
**B** = spíše pravdivé      **D** = spíše nepravdivé

**E** = zcela nepravdivé

|  |                            |                            |                            |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 21. Můj rukopis je obtížně čitelný.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 22. Při vyplňování složenek či jiných tiskopisů udělám často chybu.                        | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 23. Dělá mi problémy číst nahlas.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 24. Mívám problémy pochopit smysl toho, co jsem četl.                                      | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 25. Rád čtu knihy.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 26. Mám potíže s pravopisem.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 27. Často si pletu data a časy.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 28. Je mi nepříjemné mít proslovy na veřejnosti.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 29. Pokládám dotazníky a formuláře za obtížné a matoucí.                                   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 30. Mám problémy s psaním a čtením SMS zpráv.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 31. Mám problém počítat z paměti bez použití prstů nebo papíru.                            | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 32. Občas zaměňuji čísla, např. 95 a 59.   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 33. Dělá mi problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce. V duchu si je vyjmenujete. | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 34. Obtížně se orientuji na mapě nebo na neznámém místě.                                   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 35. Myslím si, že čtu pomaleji než druzí.  | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 36. Je pro mě obtížné určit, co je napravo a co nalevo.                                    | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |
| 37. Dělá mi problém vyslovit delší a méně obvyklá slova.                                   | <input type="checkbox"/> A | <input type="checkbox"/> B | <input type="checkbox"/> C | <input type="checkbox"/> D | <input type="checkbox"/> E |

### **PŘÍLOHA 3 – Základní otázky polostrukturovaného rozhovoru**

- Proč jste se rozhodl jít studovat tuto střední školu?
- Měla Vaše specifická porucha učení vliv na výběr školy?
- Myslíte, že byla správná volba jít studovat tuto střední školu?
- Máte ve škole nějaké obtíže? Pokud ano, popište prosím jaké.
- Které obtíže vyplývají podle Vás ze specifické poruchy učení?
- Používáte nějaké postupy/strategie k překovávání těchto obtíží?
- Jak vnímáte Vaši specifickou poruchu učení?
- Jaké máte vztahy s učiteli?
- Jaké máte vztahy se spolužáky?
- Máte pocit, že máte kvůli Vaší specifické poruše učení ve škole nějaké výhody?
- Máte pocit, že Vaše specifická porucha učení může někdy za špatné známky/neúspěchy?
- Dokázal byste najít na Vaší specifické poruše učení něco pozitivního?